قضايا تربوية
حول تعليم اللغة العربية

تاليف

أ.د محمد حسن المرسى
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة

أ.د سمير عبد الوهاب
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة

مكتبة نانسي دمياط

هـــاتف : ٤٠٨٥٥٣ - ٤٠٨٥٥٤ - ٣٢٣٣٦٩

فـــاكـس : ٠٥٧/٤٠٣٧٥٥

محمـول : ٠١٠١١٠٨٧١٩٠ - ٠١٢٧٥١٠١٠٦٠

البريـد الإلـكترونـي :

www.nashahean@yahoo.com

اسم الكتـاب : قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربيـة

اسم المـؤلف : أ.د/محمـــد حسن المـرســي

أ.د/ سميـــر عبــد الوهـــاب

اسم النـاشر : مكتبـــة نـانســي دميـــاط.

اسم الطـابع : مطبعـــة نـانســي دميـــاط.

رقم الإيـداع : ٢٠٠٥/٢١٢١٨

الترقيم الدولي : I.S.B.N 977- 5867-95-9

مـونتـاج : رانيـــا

طباعـــة : عماد - عبد الله

بسم الله الرحمن الرحيم

قضايا تربوية
حول تعليم اللغة العربية



إهــداء

إلى كــل الغيــورين علــى لغــة الــضاد
أصــــحاب الفكـــر، وأربــــاب القلــــم
ناشري العلــم ، وحـــاملي رايـــة التعلــيم
قـــادة الإصــــلاح ودعــــاة التطـــوير
نهـــدي هـــذا الكتــاب إجـــلالا وتقــديرا

المؤلفـــان



فهرست الموضوعـــات

بسم الله الرحمن الرحيم

مُقَدِّمَة

الحمد لله رب العالمين القائل في محكم التنزيل : " إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ " * ، والصلاة والسلام على رسوله الأمين ، معلم البشرية الأول ، وهاديها إلى صراط الله المستقيم ، و على آله وصحبه ، ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين ، وبعد :

فهذا كتاب في تعليم اللغة العربية ، نقدمه للمهتمين باللغة العربية وتعليمها، من طلاب ومعلمين وباحثين ، سميناه (قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية)، ولعل المتأمل في عنوان هذا الكتاب ليدرك أن الهدف منه هو معالجة بعض القضايا التربوية ذات الصلة باللغة العربية بوجه عام وتعليمها بوجه خاص ، مع تقديم رؤية تربوية تمكن المتعاملين مع هذه اللغة العظيمة الساحرة – وبخاصة من الطلاب والمعلمين والباحثين – من تقديم هذه اللغة وتعليمها بطريقة تربوية تتحقق معها وبها الأهداف المنشودة من درس اللغة .

يتألف هذا الكتاب من أحد عشر فصلا ، عالجنا في كل فصل منها قضية تربوية خاصة تتصل بتعليم اللغة العربية في مدارسنا أو جامعاتنا بطريقة تحقق للغة جمالها ، وللتدريس أهدافه ، والأخذ بكل ما هو جديد ومستحدث في مجال التدريس ، مع المحافظة على الثوابت التي لا تتغير أو تتبدل ، مهما تبدلت أو

* سورة يوسف : الآية ٢

تغيرت الأماكن أو الأزمنة ، وبخاصة فيما يتصل بتقديم روائع التراث العربي والأدبي ، وبما يمكننا من تطوير الأداء ، و الأخذ بأيـــدي طلابنـــا ، وتوجيـــه أفكارهم وعقولهم نحو التميز والإبداع.

الفصل الأول: وخصصناه لمعالجة قضية تربوية مهمة ، تتصل بما نطلق عليه: "الوعي التدريسي" ذلك الوعي الذي نفتقده عند كثير من الطلاب ، الذين لا تعدو فكرتهم عن التدريس عن مجرد كونه عمليـــة نقـــل وحشو وتكرار ، ونسوا أو تناسوا أن التدريس – كفن – تعـــدى هذه المفهوم بمراحل ، إذ أصبح التدريس هو المفتاح الحقيقي ، و الأداة الرئيسة في بناء الشخصية المتكاملة التي تسعى المجتمعات المتقدمة إلى إيجادها وتطويرها لتكون الأداة الفاعلـــة فـــي بنـــاء المجتمع ونهضته وتطوره.

ومن خلال هذا الفصل نلقي الضوء على أحد البحوث التي أجريـــت فـــي مجال معالجة هذه القضية ، مع التطبيق على أحد الفنون المهمة من فنون اللغة، ألا وهو فن القراءة.

الفصل الثاني : وخصصناه لمعالجة قضية تربوية ، تتصل بالقـــضية الأولـــى التي عالجناها في الفصل الأول ، وهذه القضية تتمثـــل فـــي العزوف عن القراءة ، مما جعلنا نتساءل: هـــل نحـــن أمـــة قارئة؟ وتركنا للقارئ العزيز الفرصة لكي يجيب بنفسه عـــن هذا التساؤل، وغيره من الأسئلة التي طرحناها من خلال هذا

الفصل الذي يحمل عنوان : نحو أمة قارئة ، بين تساؤلات الواقع وطموحات المستقبل.

الفصل الثالث : وخصصناه لمعالجة قضية تربوية تتصل بـ (افتقاد كثير من طلابنا في مدارس التعليم العام ، بل في جامعاتنا و أقسام اللغة العربية بها للمهارات اللازمة لتذوق جماليات النص الأدبي ، مما يفقدهم الإحساس بالأسرار المكنونة والدرر واللآلئ الجمالية الدفينة بين طيات النص العربي المقروء.

الفصل الرابع: وخصصناه لمعالجة قضية تربوية ، تتصل بالقضية التي عالجناها في الفصل الثالث : وهي قضية "المعنى" ، فعرضنا مفهومه، وطبيعته ، وتطبيقاته التربوية فى تدريس اللغة العربية.

الفصل الخامس: وخصصناه لمعالجة قضية تربوية على جانب كبير من الأهمية ، تتصل بالواقع الحالي لممارستنا التربوية في المدارس والجامعات ، والتي لا تهتم بالقدر الكافي بالطلاب الموهوبين أو المبدعين ، مما يترتب عنه ذبول الموهبة أو موتها عند كثير من هؤلاء الطلاب.

ومن خلال هذا الفصل نلقي الضوء على أحد الموضوعات المهمة ذات الصلة بهذه القضية ، وهو موضوع : تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في مجال الشعر.

الفصل السادس : وخصصناه لمعالجة قضية تربوية ، تتصل بالقضية السابقة التي عالجناها في الفصل الخامس ، وهــي قــضية الاهتمــام بالموهوبين وذوي القدرات العقلية المتميزة ، فعرضــنا مــن خلال هذا الفصل لمداخل تنمية التفكير الإبداعي مــن خــلال التعبير الشفوي لطلاب المرحلة الإعدادية.

الفصل السابع : وخصصناه لمعالجة قضية تربوية مهمة تتصل بافتقاد طــرق تدريسنا إلى إثارة البهجة والمتعة في نفوس المتعلمين ، ممــا أدى إلى نفور كثير من المتعلمين من التعلم ، أو إقبالهم عليــه وهم مجبرون.

ومن خلال هذا الفصل نلقي الضوء على بعض الطرق التدريــسية التــي تحقق للتعليم أهدافه ، وتضفي عليه روح المرح والبهجة ، مثل طريقة "اللعب التعليمي" مع التطبيق علي تعليم النحو – كمثال يمكن أن يحاكيــه الطالــب أو المعلم في الفروع الأخرى للغة.

الفصل الثامن : وخصصناه لمعالجة قضية تربوية مهمة تتصل بالقضية السابقة التي عالجناها في الفصل السابع ، فعرضنا مــن خــلال هــذا الفصل "للتعــلم التعاوني" باعتباره إستراتيجية تدريسية أثبتــت فاعليتها في تدريس المواد المختلفة ، وبخاصــة مــادة اللغــة العربية، فعرضنا المقصود به ، والأسس التربوية التي يُبنى في ضوئها ، وأدوار كل من الطالب والمعلــم فــي إطــار هــذه الإستراتيجية.

الفصل التاسع : وخصصناه لمعالجة قضية تربوية مهمة تتصل بالقضيتين السابقتين اللتين عالجناهما في الفصلين السابع والثامن ، فعرضنا من خلال هذا الفصل " للتعلم الإتقاني " باعتباره أحد الاستراتيجيات المطلوبة ، وبخاصة في عالمنا المعاصر ، الذي لا مكان فيه لهؤلاء الذين لا يتقنون أو يبدعون ، فعرضنا المقصود به ، والمبادئ التربوية التي يستند إليها ، والعوامل التي يتأثر بها ، والخطوات التي يجب أن يسير وفقا لها المعلم المنفذ لاستراتيجية التعلم الإتقانى .

الفصل العاشر : وخصصناه لمعالجة قضية تربوية مهمة ، تتصل بما يكلف به التلاميذ من واجبات منزلية ، واقعها ، وما ينبغي أن تكون عليه ، فعرضنا لمفهومها ، وواقعها ، وأهميتها، ووظائفها ، والسلوكيات التي تعوقها من تأدية وظائفها بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم ، والأسس التربوية التي يجب مراعاتها في تخطيط الواجبات المدرسية البيتية وتنظيمها وتنفيذها ومتابعتها، كي تحقق أهدافها ووظائفها.

الفصل الحادي عشر : وخصصناه لمعالجة قضية تربوية مهمة تتصل بالذاتية الثقافية وتعليم الكبار ، على اعتبار أن تعليم الكبار أصبح مطلبا اجتماعيا وضرورة عصرية ، يهدف إلى تحرير قطاع كبير من الناس ، من أغلال الأمية والجهل ، وثقافة الصمت ، استنهاضاً لقواهم، وتعبئة لها فى سبيل تحقيق تنمية ثقافية ، ونهضة مجتمعية . فعرضنا لأهميته ، والمقصود بالذاتية الثقافية ، وتوجهاتها ، وأنهينا هذا الفصل ببعض التوصيات المفيدة في هذا المجال.

وفي النهاية نسأل الله – عز وجل – أن نكون قد وفقنا في عرض بعض القضايا التربوية ذات الصلة بتعليم اللغة العربية في مدارسنا وجامعاتنا ، وتقديم رؤية تربوية ومعالجة موضوعية تتحقق معها وبها الأهداف المنشودة من تعليم اللغة العربية.

كما نسأل الله عز وجل أن يكتب لهذا العمل العلمـــي والجهـــد التربـــوي النجاح والتوفيق ، و أن ينفع به طلابنا ومعلمينا وباحثينا بما يمكنهم من رفـــع لواء اللغة العربية ، وإعادة مكانتها المسلوبة ، لتبقى كما كانت ملهمة العقول ، وملهبة المشاعر ، ومحركة الوجدان ، ولغة القرآن ، التي حفظهـــا الله بحفـــظ كتابه مصداقا لقوله تعالى : "إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ " *

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل ، و آخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المؤلفـــان

* سورة الحجر، الآية ٩

الفصل الأول

تنمية الوعي بتدريس القراءة وتطوير المهارات التدريسية للطلاب المعلمين بكليات التربية

- أولاً: المقدمة
- ثانيا : أهمية القراءة
- ثالثا : واقع تعليم القراءة في المدارس
- رابعا : نحو أعداد جيد لمعلم اللغة العربية
- خامسا : تعريف بالمصطلحات :
- سادسا : الوعي القرائي بين الماهية والأهمية
- سابعا :الوعي التدريسي معناه وكيفية تنميته
- ثامنا : الوعي التدريسي وعلاقته بتدريس أنواع القراءة

الفصـــل الأول

تنمية الوعي بتدريس القراءة وتطوير المهارات التدريسية للطلاب المعلمين بكليات التربية •

أولا :المقدمـــة :

تعد القراءة من مجالات النشاط اللغوي المتميزة في حياة الفرد والجماعة باعتبارها أداة لاكتشاف المعرفة والاتصال بما أنتجه وينتجه العقل البشرى وعن طريقها ينطلق الفرد في التعليم المستمر الذي أضحى ضرورة حتمية في ظل العصر الذي نعيش فيه ، ولا تزال القراءة من أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري ، وأنقى المشاعر الإنسانية التي عرفها عالم الصفحة المطبوعة (حسن شحاتة ،١٩٩٦، ١٠١).

وتقع القراءة في قلب كل عمل نقوم به لأنها أساس كل تقدم بشري في الماضي والحاضر ، وترتبط ارتباطا مباشرا بالكتابة والكتب والمكتبات ، أي أن القراءة هي الوجه الآخر للاتصال الكتابي ، وتتضح أهمية القراءة بصورة جلية في أن التوجيه الإلهي الأول للرسول ــ صلى الله عليه وسلم ــ كان بالأمر " اقرأ " في قوله تعالى : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الإنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢)اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤)عَلَّمَ الإنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(٥) (العلق : ١-٥)

وكم هي جميلة تلك الحكمة التي قالها الفيلسوف الكبير (آرثر غوردن) "كلما ازدادت قراءتك تبين لك كم هي قليلة معرفتك".

• أستاذ دكتور / سمير عبد الوهاب

والقراءة هدف رئيس من أهداف المنهج المدرسي ، وهو في الوقت ذاته وسيلة لا غنى عنها من وسائل تحقيق المنهج ذاته ، فضلا عن أنها الوسيلة الأكثر أهمية وضرورة للحصول على المعلومات والمعارف ، والتمكن من التحصيل العلمي ، ومن تعلم بقية المواد الدراسية بنجاح وإتقان (حسني عصر ، ١٩٩٧ ، ٦٥). كما أن النجاح في أي عمل أو مجال يحتاج إلى إتقان مهارة القراءة.

كما أصبحت القراءة والبحوث التي تجرى عليها من أهم الأمور التي تسترعي انتباه الباحثين – ليس فقط على المستوى المحلي بل أيضا على المستوى العالمي – ، فعلى المستوي المحلي إضافة إلى الأبحاث العلمية والدراسات التربوية التي تجرى في مجال القراءة ، وهذه الصيحة المدوية للاهتمام بالقراءة من خلال المشروع الرائد الذي تتبناه السيدة الفاضلة سوزان مبارك حرم السيد رئيس الجمهورية (القراءة للجميع) ، فقد تأسست الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة * ، والتي جعلت من بين أهدافها : نشر الوعي القرائي لدى الفئات العمرية المختلفة ، والتأكيد على دور القراءة في تنمية المستويات المعرفية المختلفة ، وتنمية الاتجاه نحو القراءة وتحصيل المعرفة باعتبار ذلك المدخل الوحيد والأساسي لدخول القرن الحادي والعشرين ، وعقد المؤتمرات والندوات حول أهمية القضايا والمسائل المرتبطة بالجوانب العديدة للقراءة وتنمية المعرفة*.

---

* صدر العدد الأول من مجلة القراءة والمعرفة في شهر نوفمبر ٢٠٠٠ م ، يرأس مجلس إدارتها وتحريرها أ. د فتحي علي يونس .

* مجلة القراءة والمعرفة ، ص ٤ .

ثانيا : أهمية القراءة :

كما تتضح أهمية القراءة — على المستوى العالمي — في هذا التوجه الذي أكد عليه الرئيس السابق للولايات المتحدة الأمريكية (بل كلنتون) والذي جاء فيه " أنه على الرغم من أن طلابنا يعدون من أفضل القراء على مستوى العالم، فنحن متأكدون من أننا ينبغي أن نفعل أكثر من ذلك ، كما ينبغي أن نمكن الطفل الأمريكي من أن يعتمد على نفسه في القراءة بصورة أساسية بنهاية الصف الثالث الابتدائي ، ومن منطلق هذا الاهتمام تعقد المؤتمرات وتتكون الجمعيات والمؤسسات التي تهتم بالقراءة ، ومن بين هذه المؤسسات الجمعية العالمية للقراءة International Reading Association ، وفي المؤتمر السنوي لها لعام ٢٠٠٠ ، طرح خمسة من خبراء التربية العالميين هذا التساؤل: ما الذي تعلمناه من الأبحاث الحديثة في القراءة ؟ وكيف يمكن أن نوظف ما حصلنا عليه من حقائق ومعلومات حول القراءة وطبيعتها والعمليات العقلية المرتبطة بها داخل الفصل؟ (Marsha , 2000)

وقد حدد الباحثون مجموعة من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتقنها كل طفل لكي يصبح قارئا ماهرا ، منها ما يتصل بالوعي الصوتي – على اعتبار أن الوعي الصوتي مؤشر صادق ودليل قوي للنجاح في القراءة – والفهم، والطلاقة ، ونمو المفردات وتطورها ، والاستمتاع بالأدب ، والكتابة. (Gelklaus : 2000).

وقد عرف Stanovich (1993) الوعي الصوتي بأنه القدرة على التعامل بوضوح مع الوحدات الصوتية الأصغر من المقاطع ، ولأهمية الوعي الصوتي

كمؤشر أساسي في النجاح في القراءة ؛ قدم (Harris & Hodges (1995 مجموعة مقالات عن الوعي الصوتي بينا من خلالها طبيعة الوعي الصوتي؟ ومكوناته ، كما أنهما أجابا عن هذا السؤال : لماذا هذه الأهمية للوعي الصوتي وأجابا على ذلك بأنه هو الطريق إلى التنبؤ بما ستكون عليه قراءة الطفل ، أكثر من معامل الذكاء وحجم المفردات اللغوية لديه ، وكذلك مستوى الفهم من خلال عملية الاستماع (Harris & Hodges , 1995)

وفي عام ١٩٩٦ قام Hong بمراجعة دقيقة للبحوث التي أجريت في مجال القراءة ، والتي تؤيد المدخل المتوازن في تدريس القراءة ، وكيف يمكن تنمية مهارات القراءة الأساسية من خلاله ، وأكدت هذه الدراسة أن الوعي الصوتي ـ مثله مثل أية مهارة ـ يمكن أن ينمى ، وأن المعلمين بحاجة ماسة إلى أن يكونوا على وعي بالأنشطة التعليمية التي تساعد طلابهم على أن يكونوا أكثر وعيا بما يقرءون (Hong ,1996)

ثالثا : واقع تعليم القراءة في المدارس :

على الرغم من هذه الأهمية فإن الواقع الحالي يشير إلى تدني مستوى التلاميذ في القراءة ، وهذا يعكس ـ بلا شك ـ بعض نواحي القصور في معالجة هذا الفن اللغوي المهم ، يؤكد ذلك نتائج كثير من البحوث التي أجريت في القراءة ، ففي دراسة عبد الفتاح عبد الحميد (١٩٨٦) تبين أن كثيرا من المدارس ما يزال يقف عند المفهوم الأول للقراءة ، والمتمثل في المفهوم الميكانيكي ، ولم تلتفت هذه المدارس إلى الفهم والنقد إلا مؤخرا مما أدى إلى عدم الفهم لطبيعة القراءة ، كما أكد رشدي طعيمة أن أهداف تدريس القراءة في

المرحلة الثانوية لا يتعدى أهدافها في المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، وان تدريسها يتم بالأسلوب الذي تدرس به في هاتين المرحلتين، وهو أسلوب لا يثير اهتمام الطلاب ، ولا يتحدى تفكيرهم مما أدى إلى إحساس الطلاب بعدم أهمية القراءة (رشدي طعيمة : 1998،٩١) ، ولذلك فإن أول ما ينبغي أن تؤمن به المدرسة هو أن مفهوم القراءة قد تغير في ظل التربية الحديثة ودراستها وأبحاثها وتجاربها العلمية ونظرياتها (فتحي يونس وآخرون ، ٢٧١).

وفي ضوء ما سبق فإن الحاجة ماسة لإعادة النظر في أساليب معالجتنا للقراءة داخل الفصول المدرسية وخارجها ، ولن يتأتى ذلك إلا إذا وجد المعلم القادر على تبني مثل هذه الأساليب والعمل على ترجمتها إلى واقع ملموس داخل الفصل ، لذلك فإنه من الضروري – ونحن نتصدى لتعليم القراءة وفق هذه التغيرات والتطورات– أن نفكر في كيفية إعداد الطالب المعلم بكليات التربية – لكي يكون قادراً على تدريس القراءة بطريقة فعالة ، وفي هذا المجال نؤكد أن معظم الأساتذة مازالوا يعتمدون على أسلوب المحاضرة في التدريس – كما كانوا من قبل – أما تنمية الفكر واتخاذ الوسائل لتكوين مواطن يحب المعرفة ، ويبحث عنها ويتأملها ويضيف إليها ، يكاد يكون شعارات (محمود الناقة : ١٩٨٦).

ومن الأمور المسلم بها في مجال التربية أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية ، فالمنهج الرديء في يد معلم جيد يؤدي إلى ثمار جيدة ، والمنهج الجيد في يد معلم ضعيف المستوى لا خير فيه ، فالمعلم هو صلب نظام التعليم ، وعلى يديه وبه ومنه يكون كلا أمرين : ميلاد مجتمع أو فساده (حسني عسر : ١٩٩٨ ، ٨٤).

والمعلم هو وجاء العقل وراعيه ، يتعهده بالسقي والتنمية ، وتنشيط طاقاته وتوظيف قدراته التي امتاز بها الإنسان على سائر المخلوقات ، فلا خيـر فـي منهج أو مادة ، ما لم يكن المعلم على درجة كبيرة من استيعاب مادته وسيطرته عليها ، وما لم يكن حاذقا لفنون التربية وأساليب التعلم ، فهو المعلم والمربـي والمرشد والموجه ، وهو القدوة في كل حركاته وسكناته (كمال بشر ، ٢٧٣) ، وعليه ـــ بعد الله ـــ يتوقف نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها (رشـدي طعيمة : ١٩٩٠، ١٨٣).

إن المتتبع لواقعنا التعليمي يلمس بصورة لا تدعو إلى الـشك أن هنـاك قصوراً واضحاً في تدريس اللغة بعامة والقراءة بخاصة من جانـب معلمـي اللغة العربية الممارسين الفعلين والمتدربين في أثناء التربية العملية من طلاب كليات التربية ، على حد سواء ، ومن بين مظاهر هذا القصور أن ترغيـب الطفل في القراءة وإثارة شوقه إلى الاستزادة منها أمور قلمـا توجـه إليهـا الجهود ، إذ يكاد نشاط المعلم يقتصر في تعليم القراءة على الضبط والتلقـين والتدريب الرتيب (فهيم مصطفى ، ١٩٩٤ ، ١٢١) وأمام هذا القصور تعددت الآراء وتباينت وجهات النظر في توضيح الأسباب المسئولة عن هذا القصور، غير أن أصابع الاتهام تشير بالدرجة الأولي إلى المعلم باعتبـاره المـسئول الأول عن إحداث التفاعل المرجو بين مدخلات الموقف التعليمي ، وقد يرجع ذلك أيضا إلى قصور الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم ، إضافة إلى قصور الوعي التدريسى لديه ، وهذا ما أشار إليه أحد المتخصصين في قوله " مـن المؤسف أن مدرسي القراءة ـــ وبخاصة مدرسو المرحلة الابتدائية ـــ علـى

جانب كبير من الضعف في الإعداد الأكاديمي ، فمناهجهم في معاهد الإعداد مزدحمة والوقت المخصص للتحصيل غير كاف ، والإمكانيات المادية وغير المادية التي يعتمد عليها الإعداد غير مهيأة له بدرجة كافية ، بما يمكن معه القول إن المدرس يخرج إلى حياته العملية في ميدان التدريس بشعور النفور مما سيقوم بتدريسه ؛ لأن من جهل شيئا عاداه ونفر منه ، وأخطر الأخطار على العملية التربوية أن يقوم المدرس بتدريس ما لا يحبه ويهواه ، وإذا كان مدرس القراءة على هذا النحو ، فغيره من المدرسين أشد ضعفا في القراءة ، وأكثر عجزا عن نفع التلاميذ (حسين قورة ،٢٠٠١، ١٥٧) .

ولذلك فإن الحاجة أصبحت ماسة إلى إعداد معلم قادر على إحداث التعلم الفعال ، معلم يمتلك أدوات التدريس المناسبة والمعززة والفعالة ، والتي من خلالها يمكن أن يأسر خيال المتعلمين أو أن يطلقه ، ويأخذ بتلابيب أفكارهم ، ويشحن خيالاتهم بالأفكار الثرية المثيرة ، مع امتلاك المرتكزات الأساسية التي يرضي بها المتعلمين فيحصلون وهم يستمتعون (حسن شحاته ، محبات أبو عميرة ، ١٩٩٩، ٨٨) ، ويفكرون وهم يقرءون ، ويبدعون حين يكتبون.

رابعا : نحو أعداد جيد لمعلم اللغة العربية :

وأمام القصور الذي سبق توضيحه في أداء معلم اللغة العربية بعامة والقراءة بخاصة ، وأمام هذه الغايات التي ننشدها ، والمعلم الذي نؤمل فيه ونرجوه ، بدت الحاجة ماسة لمعالجة هذا القصور ، وصولا إلى إعداد المعلم الذي نرجوه ، والذي تتحقق على يديه الأهداف النبيلة التي ننشدها من تعليم القراءة في مراحل التعليم العام ، وبخاصة حينما نعرف أن ما يتولد عن هذا

القصور من ضعف في المستوى اللغوي العام لدى التلاميذ ؛ وضعفهم القرائي على وجه الخصوص ، سوف يكون سببا رئيسا في الفشل المدرسي ، حيث إنه يؤثر على صورة الذات لدى الطالب ، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية ، بل قد يقوده إلى القلق ، وانحسار تقدير الذات (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ٤٠).

وفي ضوء ما سبق قام المؤلف بدراسة استطلاعية لتعرف السمات العامة التي يتصف بها أداء طلاب الفرقة الرابعة ، شعبة اللغة العربية في تدريسهم للقراءة ، وقد تبين من خلال هذه الدراسة ما يلي :

- أن هناك قصوراً في إدراك الطلاب لبعض المفاهيم المتعلقة بتدريس القراءة منها : المفهوم المتطور للقراءة ، أهدافها ، تقسيماتها ، القراءة السريعة ، القراءة الناقدة ،القراءة الإبداعية ، العمليات العقلية المختلفة التي تتطلبها القراءة ، وكيف يقوم بها المعلم ، الطرق المتنوعة والاستراتيجيات الحديثة التي يمكن أن تعالج القراءة من خلالها ، أساليب التقويم المتنوعة التي تقاس من خلالها الأهداف المنشودة من القراءة .
- أن هناك نوعين من التداخل بين المفاهيم المختلفة المتعلقة بتدريس القراءة، مثل التداخل بين المهارات القرائية المختلفةReading Skills ، واستراتيجيات القراءة Reading Strategies ، و طرق التدريس Teaching methods والأنشطة القرائية Reading Activities ، وفي بعض الأحيان يتعرف الطالب المعلم الفروق بين هذه المفاهيم المختلفة ولكن هذه المعرفة تقف عن الحد النظري فقط.
- أن هناك نوعين من النمطية وعدم التنوع Stereotyped Teaching ، فكل ما يعرفه الطالب عن تدريس القراءة هو عدد من الخطوات الثابتة

وغير القابلة للتغيير أو التعديل ، وما يفعله أنه يحاول بكل السبل وضع محتوى الدرس الذي يقوم بعرضه في قالب هــذه الخطــوات . وهــذه الخطوات لا تختلف من طالب معلم لآخر، أو من فصل لآخر ومن درس لآخر ، وربما يرجع السبب في هذه النمطية في تدريس دروس القــراءة إلى محدودية المعلومات المتاحة للطلاب المعلمين عن تــدريس القــراءة وعدم توفر بدائل مختلفة تسمح لهم بالتنوع في التدريس ، وبالإضافة إلى محدودية المعلومات المتاحة للطلاب المعلمين عن تدريس القراءة فهنــاك مشكلة أخرى وهى عدم التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقــي فــي الجوانب والعلميات المتضمنة في تدريس القراءة ، فأحيانا يمتلك الطالب المعلومة النظرية ولكنه لا يستطيع تطبيقها داخل الفصل ، وربما يرجــع ذلك إلى أن هناك قصوراً في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية بــسبب عدم التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي في معظم برامج الإعــداد ، وأيضاً بسبب عدم التوافق والتكامل بين مقرات الإعــداد داخــل الكليــة وممارسة التدريس بالمدارس.

وأمام هذه النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الاستطلاعية ، وما أكدت عليه الكتابات والدراسات السابقة من تدني مستوى الطلاب المعلمين وبخاصــة فــي مجال التدريس ، ومن تدني مستوى الطلاب القرائي ، فإن الحاجة تصبح ماسة للبحث عن مداخل جديدة في إعداد المعلمين بعامة ، ومعلمــي اللغــة العربيــة بخاصة ، بما يسهم في الارتقاء بمستواهم العلمي والتدريسي ، ولعل ذلك يمكــن أن يتم ـــ من وجهة نظر الباحث ـــ من خلال تبني مدخل جديد ظهر في مجال تعلم اللغات وتعليمها وهو "الوعي باللغــة" Language Awareness ((LA)

أو المعرفـــة عـــن اللغـــة (KAL) Knowledge About Language ، والوعـــي بتدريس اللغة (Language Teaching Awareness (LTA .

وكانت بداية ظهور هذا الاتجاه في الثمانينات (paris and jacobs; 1984 ; 1985 , piper ; 1988 , في صورة مجموعة من الأفكـــار والمعتقـــدات التي انتشرت وأثبتت فعاليتها في مجال تعليم اللغات وتعلمها.

ونتيجة لزيادة الاهتمام والتأييد لهذا الاتجاه تأسست له رابطة منـــذ عـــام ١٩٩٢ لتزويده بالصفة الأكاديمية.

. و تأكيداً على أهمية هذا الاتجاه أصدر مركز تعليم اللغـــات Center for Language Education (CLE) بجامعة Southampton بانجلترا مجلـــة دورية عنوانها "Language Awareness" منذ عام ١٩٩٢ وكانت بدايـــة هذا الاتجاه في انجلترا ثم انتقل إلى الدول الأوربية الأخرى كافة ، ثم إلى كندا والولايات المتحدة الأمريكية ، وانتشرت البرامج التي تنمى الـــوعي اللغـــوي Language Awareness Courses بصورة كبيرة ، ولـــم تقتـــصر علـــى مقررات تعلم اللغات وتعليمها فحسب ، بل أصبح تنمية الوعي اللغـــوي مـــن وظائف المعلمين في المواد الدراسية كافة ، كما أصبح منطلقا أساسيا في تطوير الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ؛ على اعتبار أن أحد المجـــالات التـــي بـــدأ يغزوها مدخل الوعي اللغوي (LA) هو مجال تعلم القراءة وتعليمها.

خامسا : تعريف بالمصطلحات :

ومن المهم في هذا المجال أن نعرض بعض المصطلحات ذات الصلة بهذا الموضوع ، وهي على النحو الآتي :

- **الوعـــي** Awareness

وردت كلمة الوعي في المعجم الوجيز بمعنى الحفظ ، فيقال وعي الشيء أي حفظه وجمعه في وعاء ، ووعي الحديث ، أي حفظه وفهمـــه وقبلـــه ، ووعـــي الأمر، أي أدركه على حقيقته (مجمع اللغـــة العربيـــة : ١٩٩٣ ، ٦٧٥) ، وقـــد وردت كلمة الوعي في القرآن الكريم ، وفي أحاديث الرسول صـــلى الله عليـــه وسلم، ففي القرآن قال تعالى : " لِنَجْعَلَهَا لَكُمْ تَذْكِرَةً وَتَعِيَهَا أُذُنٌ وَاعِيَةٌ " (الحاقـــة : ١٢) ، وفي الحديث قال رسول الله صلى : " نضر الله امرأ سمع مقالتي فوعاها، فرب مبلغ أوعى من سامع" ، وقال : "اقرءوا القرآن فإن الله تعالى لا يعذب قلبـــا وعى القرآن".

ويعرف الوعي بأنه : شحنة عاطفية وجدانية قوية تتمكن في كثير من مظاهر السلوك لدى الفرد ، ويتم تكوينها من خلال مراحل التعليم ، وكلما كـــان الـــوعي أكثر نضجا وثباتا كان ذلك أكثر قابلية لدعم السلوك الرشيد في الاتجاه الصحيح.

- **الوعـــي القرائـــي** : Reading Awareness

يعرفه الباحث بأنه :عملية وجدانية معرفية يتم من خلالها ترجمـــة الـــنص المقروء إلى بنى وأطر معرفية ، بحيث يكون القارئ قادرا على تعرف ما يقرأ وفهمه وتفسيره ونقده ، وإعادة صياغته بالكيفية التي تعكس ذاته وخبراته.

- **الوعي بتدريس القراءة Awareness of Teaching Reading**

يمكن تعريفه بأنه : عملية وجدانية ، معرفية وسلوكية ، تجعل المعلم قادرا على معالجة النص القرائي في موقف تدريسي بطريقة تتحقق معها وبها الأهداف المنشودة من درس القراءة، والتي تتعدد وتتغير وفق معايير خاصة بالطالب ، والموضوع المقروء ، ونوع القراءة التي يدرسها.

- **استراتيجية ما وراء المعرفة Metacognition Strategy**

يعرف مصطلح ما وراء المعرفة بأنه :

- امتلاك المعرفة ، وامتلاك الفهم ، والقدرة على التحكم في استخدام هذه المعرفة ، وهو يشتمل على الوعي والتحكم الإدراكي في التعلم ، وهو نمط من أنماط تعلم القراءة من أجل التعلم Learning reading to learn (Collins , 1996)
- "تأملات عن المعرفة أو التفكير فيما نفكر ، وكيف نفكر ، ويرتبط هذا المفهوم بثلاثة صنوف من السلوك العقلي :
- معرفتك عن عمليات فكرك الشخصي ، ومدى دقتك في وصف تفكيرك.
- التحكم والضبط الذاتي ، ومدى متابعتك لما تقوم به عند انشغالك بغمل عقلي.
- معتقداتك وحدسياتك الوجدانية فيما يتعلق بفكرك عن المجال الذي تفكر فيه ، ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيرك .

والتفكير وراء المعرفي أو فوق المعرفي يشمل أنشطة عقلية متنوعة ، مثل التخطيط ، ومراقبة التقدم ، وبذل جهود ذهنية لتقويم طريقة وسرعة الأداء ، واتخاذ القرارات ، واختبار سلامة العمل ، وسلامة وجودة الاستراتيجيات المتبعة في أدائه. (وليم عبيد ، ٢٠٠٠، ٦ــ٧) .

سادسا : الوعي القراني بين الماهية والأهمية :

وردت كلمة الوعي في القرآن الكريم ، وفي أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ، ففي القرآن قال تعالى : "لِنَجْعَلَهَا لَكُمْ تَذْكِرَةً وَتَعِيَهَا أُذُنٌ وَاعِيَةٌ" (الحاقة : ١٢) ، وفي الحديث قال رسول الله صلى : "نضر الله امرأ سمع مقالتي فوعاها ، فرب مبلغ أوعى من سامع" ، وقال : "اقرعوا القرآن فإن الله تعالى لا يعذب قلبا وعى القرآن".

. وفي حديث أنس أنه قال له : "ياذا الأذنين" قيل معناه الحض على حسن الاستماع والوعي ، لأن السمع بحاسة الأذن ، ومن خلق الله له أذنين فأغفل الاستماع ، ولم يحين الوعي لم يعذر [١]

ووردت كلمة الوعي في المعجم الوجيز بمعنى الحفظ ، فيقال وعى الشيء أي حفظه وجمعه في وعاء ، ووعي الحديث ، أي حفظه وفهمه وقبله ، ووعي الأمر ، أي أدركه على حقيقته .

ووردت في بعض الأشعار على النحو التالي :

يقول الشاعر[٢] :

وإنما المرء حديث دهره فكن حديثا حسنا لمن وعى

[1] (النهاية في غريب الأثر ، ج١ ، ص ٣٤)
[2] (كتاب جمهرة الأمثال ، ج١ ، ٣٥٢)

و يقول آخر [1]

ولرب فص قد أتى متدللا فإذا وعى الألفاظ منه تذللا

و يقول آخر [2]

أخبره بالطرف أني أحبه فتخبرني عيناه أن قد وعى مني

ومنه قول الحريري (فطوبى لمن سمع ووعى ، وحقق ما ادعى ، ونهى النفس عن الهوى.

ووصى أبو بكر خالد بن الوليد فقال سر على بركة الله فإذا دخلت أرض العدو فكن بعيدا عن الحملة فإني لا آمن عليك الجولة ، واستظهر بالزاد وسر بالأدلاء ولا تقاتل بمجروح فإن بعضه ليس منه ، واحترس من البيات فإن في العرب غرة وأقلل من الكلام فإن مالك ما وعى عنك ، وأقبل من الناس علانيتهم وكلهم إلى الله في سريرتهم ، وأستودعك الله الذي لا تضيع ودائعه[3] .

الوعي في تراثنا الأدبي :

١- قال ابن القرية : الناس ثلاثة ، عاقل وأحمق وفاجر ، فالعاقل : الدين شريعته والحلم طبيعته والرأي الحسن سجيته ، إن سئل أجاب وإن نطق أصاب وإن سمع العلم وعى وإن حدث روي ، وأما الأحمق : فإن تكلم عجل وإن حدث وهل وإن استنزل عن رأيه نزل فإن حمل على القبيح حمل،

[1] (ثمار القلوب في المضاف والمنسوب ، ج١ ، ص ٥٤٠)

[2] (خزانة الأدب (ج٢ ، ص ٤٥٩)

[3] (جمهرة خطب العرب ، ج١ ، ص ١٨٨)

وأما الفاجر : فإن أئتمنته خانك ، وإن حدثته شانك وإن وثقت به لم يرعـك وإن استكتم لم يكتم وإن علم لم يعلم وإن حدث لم يفهم وإن فقه لم يفقه [1].

٢- وقال محمد بن علي : أدب الله محمدا بأحسن الآداب ، فقال : "خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ " (الأعراف ،١٩٩) ، فلما وعـى ، قـال: "مَّا أَفَاء اللَّهُ عَلَى رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَى فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَـامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاء مِنكُمْ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُـولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ" (الحشر ، ٧) .

٣- يقال : العرب أوعى لما تسمع ، وأحفظ لما تأتي ولها الأشعار التي تقيد عليها مآثرها وتخلد لها محاسنها [2] .

٤- روى ابن مسعود رضي الله عنه قال : قال رسول الله : استحيوا مـن الله قال : ليس ذلك ولكن الاستحياء من الله أن تحفظ الـرأس ومـا وعـى ، والبطن وما حوى وتذكر الموت والبلى ، ومن أراد الآخرة ترك زينة الحياة الدنيا.

٥- قال أبو حيان علي بن محمد التوحيدي البغدادي : سمرنا ليلة عند القاضي أبي حامد أحمد بن بشر المروروذي ببغداد ، فتصرف في الحـديث كـل متصرف وكان غزير الرواية ، لطيف الدراية ، فجرى حـديث الـسقيفة ، فركب كل مركبا وقال قولا وعرض بشيء ونزع إلى فن ، فقـال : هـل فيكم من يحفظ رسالة لأبي بكر الصديق رضي الله عنه إلى علي بن أبـي طالب كرم الله وجهه ، وجواب علي عنها ومبايعتـه إيـاه عقيـب تلـك المناظرة، فقال الجماعة : لا والله فقال : هي والله مـن بنـات الحقـائق ،

[1] (المستطرف في كل فن مستظرف ج٢ ، ص ٣٤٨)

[2] (البيان والتبيين ، ج١ ، ٥٥٣)

ومخبآت الصنادق ، ومنذ حفظتها ما رويتها إلا لأبي محمد المهلبي في وزارته ، فكتبها عني بيده ، وقال لا أعرف رسالة أعقل منها ، ولا أبين ، وإنها لتدل على علم وحلم ، وفصاحة ونباهة ، وبعد غور وشدة غوص ، فقال له العباداني : أيها القاضي فلو أتممت المنة علينا بروايتها أسمعناها فنحن أوعى* لك من المهلبي ، وأوجب ذماما عليك ، فاندفع وقال : حدثنا الخزاعي بمكة ، عن أبي ميسرة ، قال : حدثنا محمد بن أبي فليح عن عيسى بن دوأب بن المتاح ، قال : سمعت مولاي أبا عبيدة يقول : لما استقامت الخلافة لأبي بكر ــ رضي الله عنه ــ بين المهاجرين والأنصار بعد فتنة كاد الشيطان بها ، فدفع الله شرها ، ويسر خيرها ، بلغ أبا بكر عن علي تلكؤ وشماس ، وتهمم ونفاس ، فكره أن يتمادى الحال ، فتبدو العورة ، وتشتعل الجمرة ، وتتفرق ذات البين ، فدعاني بحضرته في خلوة ، وكان عنده عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ وحده ، فقال : يا أبا عبيدة ما أيمن ناصيتك ! وأبين الخير بين عينيك ! وطالما أعز الله بك الإسلام ، وأصلح شأنه على يديك ، ولقد كنت من رسول الله بالمكان المحوط ، والمحل المغبوط ، ولقد قال فيك في يوم مشهود : لكل أمة أمين ، وأمين هذه الأمة أبو عبيدة ، ولم تزل للدين ملتجأ ، وللمؤمنين مرتجا ، ولأهلك ركنا ، ولإخوانك ردءا ، قد أردتك لأمر خطر مخوف ، وإصلاحه من أعظم المعروف ، ولئن لم يندمل جرحه بيسارك ورفقك ، ولم تجب حيته برقيتك ، وقع اليأس ، وأعضل البأس ، واحتيج بعد ذلك إلى ما هو أمر منه وأعلق ، وأعسر منه وأغلق ، والله أسأل تمامه بك ، ونظامه على يديك ، فتأت له ــ أبا عبيدة ــ وتلطف فيه ، وانصح لله ــ عز وجل ــ ولرسوله ولهذه العصابة ، غير آل جهدا ، ولا قال حمدا ، والله كالؤك

* سأورد نص الرسالة هنا لبلاغتها وليتأثر بها الطلاب .

وناصرك ، وهاديك ومبصرك ــ إن شاء الله ــ امض إلى علي واخفض له جناحك ، واغضض عنده صوتك ، واعلم أنه سلالة أبي طالب ومكانه ممن فقدناه بالأمس مكانه ، وقل له : البحر مغرقة ، والبر مفرقة ، والجو أكلف، والليل أغدف ، والسماء جلواء ، والأرض صلعاء ، والصعود من قول ينفع ، إذا ضر السكوت وخيف غبه ، ولقد أرشدك من أفاء ضالتك ، وصافاك من أحيا مودته بعتابك ، وأراد لك الخير من آثر البقاء معك ، ما هذا الذي تسول لك نفسك ، ويدوي به قلبك ، ويلتوي عليه رأيك ، ويتخاوص دونه طرفك ، ويسري فيه ظعنك ، ويتراد معه نفسك ، وتكثر عنده صعداؤك ، ولا يفيض به لسانك ، أعُجْمة بعد إفصاح ؟! أتلبيس بعد إيضاح ؟! أدين غير دين الله أخلق غير خلق القرآن ؟! أهَدْي غير هدي النبي ؟! أمثلي تمشي له الضراء وتدب له الخمر؟ أم مثلك ينقبض عليه الفضاء ويكسف في عينه القمر ؟! ما هذه القعقعة بالشنان ، وما هذه الوعوعة باللسان ؟! إنك والله جد عارف باستجابتنا لله عز وجل ولرسوله ، وبخروجنا عن أوطاننا وأموالنا وأولادنا وأحبتنا هجرة إلى الله عز وجل ونصرة لدينه في زمان أنت فيه ، في كن الصبا ،وخدر الغرارة وعنفوان ، لشبيبة غافل عما يشيب ويريب ، لا تعي ما يراد ويشاد ، ولا تحصل ما يساق ويقاد ، سوى ما أنت جار عليه إلى غايتك التي إليها عدل بك ، وعندها حط رحلك ، غير مجهول القدر ، ولا مجحود الفضل ، ونحن في أثناء ذلك نعاني أحوالا تزيل الرواسي ، ونقاسي أهوالا تشيب النواصي ، خائضين غمارها ، راكبين تيارها ، نتجرع صابها ، ونشرج عيابها ، ونحكم آساسها ، ونبرم أمراسها ، والعيون تحدج بالحسد ، والأنوف تعطس بالكبر، والصدور تستعر بالغيظ ، والأعناق تتطاول بالفخر ، والشفار تشحذ بالمكر ، والأرض تميد بالخوف ، لا ننتظر عند المساء صباحا ، ولا عند

الصباح مساء ، ولا ندفع في نحر امرىء إلا بعد أن نحسو الموت دونــه ، ولا نبلغ مرادا إلا بعد الإياس من الحياة عنده ، فادين في جميع ذلك رسول الله بالأب والأم والخال والعم والمال والنشب والسبد واللبد والهلة والبلــة ، بطيب أنفس ، وقرة أعين ، ورحب أعطان ، وثبــات عــزائم ، وصــحة عقول، وطلاقة أوجه ، وذلاقة ألسن ، هذا مع خفيات أسرار ، ومكنونــات أخبار ، كنت عنها غافلا ، ولولا سنك لم تكن عن شيء منهــا ناكــــلا ، كيف وفؤادك مشهوم ، وعودك معجوم ، والآن قد بلغ الله بك ، وأنهــض الخير لك ، وجعل مرادك بين يديك ، وعن علم أقول ما تسمع ، فارتقــب زمانك ، وقلص أردانك ، ودع التقعس والتجسس لمن لا يظلع لك إذا خطا، ولا يتزحزح عنك إذا عطا ، فالأمر غض ، والنفوس اعوجاجــا وماؤهــا العذب فلا تحل أجاجا ، والله لقد سألت رسول الله عن هذا الأمر ، فقال لي: يا أبا بكر هو لمن يرغب عنه ، لا لمن يجاحش عليه ، ولمن يتضاءل عنه، لا لمن يتنفج إليه ، هو لمن يقال هو لك ، لا لمن يقول هــو لــي ، ولقــد شاورني رسول الله في الصهر ، فذكــر فتياناً من قريش ، فقلت : أين أنت من علي ؟ فقال : إني أكره لفاطمة ميعة شبابه ، وحداثة سنه ، فقلت لــه : متى كنفته يدك ورعته عينك ، حفت بهما البركة ، وأسبغت عليهما النعمة ، مع كلام كثير خاطبته به رغبة فيك ، وما كنت عرفت منك في ذلــك ، لا حوجاء ولا لوجاء ، فقلت ما قلت ، وأنا أرى مكان غيرك ، وأجد رائحــة سواك ، وكنت إذا ذاك خيرا لك منك الآن لي ، ولئن كــان عــرض بــك رسول الله في هذا الأمر ، فلم يكن معرضا عن غيرك ، وإن كان قال فيك، فما سكت عن سواك ، وإن تلجلج في نفسك شيء ، فهلم ، فالحكم مرضي ، والصواب مسموع ، والحق مطاع ، ولقد نقل رسول الله إلى الله عز وجل، وهو عن هذه العصابة راض ، وعليها حذر ، يسره ما سرها ، ويسوءه ما

ساءها ، ويكيده ما كادها ، ويرضيه ما أرضاها ، ويسخطه ما أسخطها ، أما تعلم أنه لم يدع أحدا من أصحابه وأقاربه وسجرائه إلا أبانه بفضيلة ، وخصه بمزية ، وأفرده بحالة ، أتظن أنه ترك الأمة سدى بددا ، عباهل مباهل ، طلاحى ، مفتونة بالباطل ، مغبونة عن الحق ، لا رائد ولا ذائد ، ولا ضابط ولا حائط ، ولا ساقي ولا واقي ، ولا هادي ولا حادي ، كلا والله ما اشتاق إلى ربه تعالى ، ولا سأله المصير إلى رضوانه وقربه ، إلا بعد أن ضرب المدى ، وأوضح الهدى * .

ومما جاء – أيضا – في هذا الصدد : ينبغي للمتكلم أن يتأنق في ثلاثة مواضع من كلامه ، حتى تكون أعذب لفظا ، وأحسن سبكا ، وأصح معنى ، الأول : الابتداء ؛ لأنه أول ما يقرع السمع ، فإن كان كما ذكرنا أقبل السامع على الكلام فوعى جميعه ، وإن كان بخلاف ذلك أعرض عنه ، ورفضه ، وإن كان في غاية الحسن .*

خلاصة : في ضوء ما سبق يمكن تعريف الوعي بأنه :

شحنة عاطفية وجدانية قوية تتمكن في كثير من مظاهر السلوك لدى الفرد ، ويتم تكوينها من خلال مراحل التعليم ، وكلما كان الوعي أكثر نضجا وثباتا كان ذلك أكثر قابلية لدعم السلوك الرشيد في الاتجاه.

هذا عن الوعي – بصفة عامة – فماذا يعني الوعي القرائي ؟

---

* (صبح الأعشي في صناعة الإنشا ، ج١ ، ٢٨٧)

* (الإيضاح في علوم البلاغة ، ج١ ، ص ٣٩٠) .

الوعي القرائي : Reading Awareness

يعرفه المؤلف بأنه :عملية وجدانية معرفية يتم من خلالها ترجمة الـنص المقروء إلى بنى وأطر معرفية ، بحيث يكون القارئ قادرا على تعرف ما يقرأ وفهمه وتفسيره ونقده ، وإعادة صياغته بالكيفية التي تعكس ذاته وخبراته .

سابعا :الوعي التدريسي معناه وكيفية تنميته

الوعي التدريسى ، مصطلح مكون من كلمتين ، الأولى هي الوعي ، وسبق أن تحدثنا عنه ، وعرفنا معناه ، والكلمة الثانية هي التدريس ، فماذا تعني هـذه الكلمة ؟

لو وجهت هذا السؤال إلى أي مدرس فمن السهل أن يجيب عنه قائلاً : التدريس هو العملية التى يتم من خلالها نقل المعلومات من عقل المدرس إلى عقل التلميذ . أو العملية التي يتم من خلالها تدريس المقررات الدراسية للتلاميذ.

ومن الواضح أن هذه الإجابة سطحية ، وتشير إلى المفهوم التقليدي للتدريس ، والذي ظل يسيطر — وما زال — على فكر كثير من القائمين على تعليم تلاميذنا وطلابنا ، ولعل خطأ هذا التعريف ينبع من أنه يقوم على أساس أن التدريس عملية نقل المعلومات من الكتب أو من ذهن المعلم إلى ذهن المتعلمين ، ويؤخذ على هذا التعريف أنه يقصر التعليم على المعلومات دون أهدافه الأخرى ، ويضع المتعلم فى موقف سلبى ، كل دوره هو تلقى المعلومات جاهزة ، واختزانها وحفظها لأغراض الامتحان .

وفى ظل هذا االمفهوم التقليدي للتدريس ، لا يمكن أن يكون المعلم منتجا أو مبدعا ، فهو مجرد ملقن أو شخص وسيط بين التلميذ والمحتوى الدراسي ، وإذا فهم التعلم على هذا النحو هبطت قيمة المعلم ، فصار وسيلة لتوصيل المعرفة ، وهبطت قيمة المتعلم فصار ناتجاً لعملية التوصيل أو النقل ؛ وتصير السيادة عندئذ للمعرفة وحدها ، ويغدو الناس وسائل أو منتجات موحدة الصنع ، أو كما يقولون " ماركة مسجلة " ، وعلى هذا ينبغي ألا توصل المعارف أو تنقل ، بل يجب أن تنتج وتبدع .

ومن هنا يجب أن نعيد التفكير فى مفهومنا للتدريس ، فالمادة الدراسية أو المعرفة المقننة الموحدة يجب ألا تعد غاية فى ذاتها ، ويذهب بعض التربويين إلى ما هو أبعد من ذلك ، فيرون أنه يجب ألا أن نعتبر المواد وسيلة لإعداد التلميذ لمهنة أو عمل ، بل يجب استخدامها وسيلة لتنمية ذات التلميذ وتمكينه من تحقيق هذه الذات ، فالمعارف يجب أن تستهدف بناء شخصية متكاملة ، لا عقول مبرمجة حافظة ، وبدلا من إخضاع التلميذ للمادة ، فلنخضع المادة للتلميذ، ولتكن أداة لتحقيق الشخصية المنتجة المبدعة القادرة على إحداث التغيير والتطوير.

ويجب أن تتاح الفرصة للمتعلم ليعايش ويتلمس ويتذوق ويشم ويسمع ويخاطب ، يخاطب الأشياء ذاتها يفهم منها وعنها ، فالنباتات والزروع والمياه والزهور والفراشات والطير والحدائق والرياح ، والأنهار والجداول ... كلها تخاطب الناشئ بلغتها الخاصة ، وبها ومعها ينبغى أن يتعرف التلميذ عليها وعلى نفسه ومجتمعه فى انعكاسات وصور لا تحصى ، وفى رؤى متنوعة ، وبذلك يشعر بالتكامل والتوحد مع كل صور الطبيعة ومواقفها .

إن من واجب المعلم أن يشجع التلميذ على التفكير وأن يدخله فى حوار مع العناصر والأشياء ، ومعه ، يسأله عن أفكاره هو ، ويقترح عليه أفكاراً أخرى ويقوده إلى الموازنة بين الآراء ، والاختيار بين البدائل ، وبهذا يرسم دوره فى دراما التعلم ويغدوا مثلاً فيها له دور وشخصية ، لا مجرد متفرج عليها ومشاهداً لها.

ومن المؤسف أن تلاميذ ومعلمين كثيرين لا يزالون يظنون التعلم مجرد امتصاص للمعلومات ، وهم فى هذا مخطئون غير مصيبين ، فالمعرفة تكتسب بجهدنا فقط ، ووعى إيجابي ، وإسهام خلاق.

إن الإنسان كلما تأمل واقع تلاميذنا وطلابنا ومدارسنا تأكد اقتناعه بأن أطفالنا يساقون ليس إلى مدارس تحترم تفردهم ، بل إلى مصانع تربوية حيث يجرى دفعهم ومعاملتهم وتشكيلهم على نحو واحد وبمواد واحدة ، ومدرسونا مجبرون ، أو هكذا يظنون على أن يكونوا بمثابة صناع على امتداد خطوط لتجميع هذا المنتج البشرى ، وهذا النظام ولا شك يؤدى إلى تغريب التلميذ والمدرس كليهما.

أما وإن أهداف التدريس قد تعددت وتنوعت ، ولم تعد مقصورة على اكتساب المتعلمين للمعلومات والمعارف ، بل تعدت ذلك إلى مساعدتهم في اكتساب القيم والميول والاتجاهات وتمكينهم من اكتساب المهارات الضرورية التي تمكنهم من أن يكونوا مواطنين صالحين في مجتمع متقدم ومزدهر ، أما وإن الأمر أصبح كذلك ؛ فإن الحاجة تصبح ماسة لإعادة النظر في مفهومنا لطريقة التدريس.

وفيما يلي عرض لبعض المفاهيم الحديثة لطريقة التدريس :

المفهوم الحديث للطريقة :

يرى " خاطر " أن النظرة الحديثة إلى طرق التدريس تعتبرها وسائل لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير سلوكه ، وإذا فهمنا من السلوك معناه الواسع الذي يشمل المعرفة والانفعال والسلوك .

والأساس الذي تقوم عليه هذه النظرة هو أن التعليم يحدث نتيجة للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية ، وأن دور المعلم هو تهيئة هذه الظروف ، بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها ، وتتميز هذه النظرية بأنها تنوع أهداف التعليم ، ولا تقسرها على المعلومات ، وتعتبر المعرفة البشرية متجددة ومستمرة ، وتجعل المتعلم إيجابياً في الكشف والتحصيل، وتراعى الفروق الفردية بين المتعلمين ، وهى بعد ذلك كله توسع مجل عمل المعلم من حيث صناعته للخبرات ، وابتكاره وتجديده وتنويعه في الإجراءات التي يقوم بها ؛ وصولاً لتنظيم عناصر الموقف لتتلاءم مع كل تلميذ.

إن طريقة التدريس بناء على هذه النظرة ينبغي أن ينظر إليها على أنها شيء منفصل عن المادة الدراسية أو عن المتعلم ، بل على أنها جزء من الموقف التعليمي وعنصر من عناصره ، وأن هذا الموقف يشمل المتعلم وقدراته واستعداداته وميوله وحاجاته ، ويشمل أيضاً الأهداف التي ينشدها المعلم من المادة العلمية ، والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال لتحقيق أكبر عائد من المتعلم.

فالتدريس وفقا لما سبق : نشاط مقصود يستهدف ترجمة الهدف التعليمـــي إلى سلوك مرغوب ، يُرى ويُحس ويصبح نسيجاً متميزاً في شخصية المتعلمين.

ويرى " عزت عبد الموجود " أن المقصود بالطريقة والإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تظهر آثارها على منتج المتعلم الـــذي يحققـــه المتعلمـــون ، والمقصود بالأنشطة والإجراءات هنا : مجموع العمليات العقلية التي يمارسها المتعلم في سبيل التعامل مع المادة العلمية في الموقف التعليمي ، وما يتصل بها من اهتمامات واتجاهات ، وما يتم نحو المادة التعليمية ونحو التلاميذ ، وكـــذا الأداء الذي يصدر عن المعلم سواء أكان لفظياً أم حركياً في صـــورة أنـــشطة وإجراءات ، مثل القراءة والملاحظة والتوجيه والتوضيح ، والتفسير واستخدام السبورة ، واستخدام الوسائل المعنية وإثارة الأسئلة والتـــساؤلات ، وعبـــارات المديح والثناء والتشجيع ... .

ويرى " رشدى طعيمة " أن الطريقة تعنى الخطة الإجمالية الشاملة لعرض المواد التعليمية وترتيبها بالشكل الذى يحقق أهدافنا التربوية المنشودة .

ويرى " صلاح مجاور " أن الطريقة هي أسلوب المعلم فى معالجة النشاط التعليمى مع تلاميذه ، ليحقق معهم أكبر قدر من الفائدة ، وعلى أسلوب المعلـــم وطريقة تدريسه يتوقف الكثير من تقدم التلاميذ فى تعلمهم ، ولا شك أنه كلمـــا كانت طريقة التدريس سهلة التناول لما تعالجه من أنشطة ، وتقوم على أســـس علمية من علم النفس كانت أكثر نجاحاً ، وأقرب إلى تحقيق أهداف الـــتعلم لأى نشاط تعليمى.

ويرى " أودرى وهوارد " أن الطريقة علاقة مخططة ومنضبطة بين التلاميذ والمعلم والبيئة التى يؤمل أن يحدث فيها التعلم المرغوب ، وعلى هذا فجانب الطريقة فى الموقف التعليمي هو تنظيم هذه العلاقات بين المعلم والمتعلمين والمواد والبيئة بشكل يؤدى إلى تعلم مؤثر منتج فعال .

وهناك اعتقاد خاطئ مؤداه أن هناك طريقة معينة أفضل أو أصح من الطرق الأخرى ، فمن قائل أن طريقة النشاط هي أفضل الطرق ، ومن قائل أن طريقة الاكتشاف هي أفضل الطرق ، وغيرهم يرى أن الطريقة القائمة على الألعاب ومراعاة الميول هى الأفضل ، وكلٌ يتحمس للطريقة التي يتبناها ، وينسفه الطرق الأخرى ، وهذه نظرة قاصرة ولا تقوى أمام النقاش المنطقي ، فالواقع يقول : إنه لا توجد طريقة محددة تصلح لكل المواقف ، وكل المواد ، وكل التلاميذ ، وكل المدرسين ، وأن الزمن الذي كان يدعى فيه ذلك قد ولى وانقضى ، وليس معنى ذلك أن يسود التخبط والارتجال ، تحت دعوى عدم وجود طريقة تصلح لكل المواقف ، بل إن هناك بعض الأسس التي يجب توفرها فى أية طريقة كى يتحقق لها النجاح ، ومن هذه الأسس ما يأتي :

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، فمن المسلم به أن هناك فروقاً بين المتعلمين فى الاستعداد والقدرات والسمات والتركيز ، والتحصيل ، والإدراك، فالمعلم حين يتحدث إلى التلاميذ فإنهم يختلفون في درجة استماعهم إليه وفهمهم عنه ، وتفاعلهم معه ، فكل تلميذ يتفاعل مع الموقف التعليمى من زاوية مختلفة حسب اهتمامه ، وميله وقدراته ، ومن هنا فعلى الطريقة الجيدة أن تراعى هذه الفروق وأن تتنوع خبراتها لتلائم المستويات كافة.

- أن تكون الطريقة مبنية على أسس علم النفس ، قائمة على معطيات نظريات التعلم ، وتسير خطواتها بشكل منطقي ، فليس من المعقول مثلاً أن تسير من الصعب إلى السهل.
- أن تقوم الطريقة على إيجابية المتعلم ونشاطه ، وتنمى فيه الاعتماد على النفس والثقة بها والاستقلالية والجدة فى التفكير ، فهو الذى ينشط من أجل الحصول على المعلومات وتنظيمها والتفاعل معها واستيعابها وتمثلها وهضمها بشكل ييسر استخدامها فى المواقف الحياتية ، ويسهل استرجاعها والانتفاع بها .
- أن تقوم على ربط المتعلم بمصادر المعرفة ، وتدريبه على كيفية الانتفاع بها والنهل منها كي يزيد من خبراته ويوسع من ثقافته ومعلوماته ، فمن المسلم به أن نجاح المتعلم يتوقف إلى حد بعيد على الخبرات السابقة للمتعلمين.
- أن تأخذ الطريقة فى اعتبارها الاهتمام بالنمو الشامل للمتعلم ، فهو كل متكامل ، ولن تفلح أية طريقة تتعامل مع عقله ، مهملة وجدانه وسلوكياته .
- أن تتناسب الطريقة مع الأهداف فتعمل على تحقيقها وتستهدف تحويل هذه الأهداف إلى سلوك ، فالطريقة لا تختار عشوائياً أو كيفما اتفق ، بل تختار الطريقة التى تتعامل مع الأهداف وتتناسب معها .
- أن تتناسب الطريقة كذلك مع المحتوى ، فإن لكل محتوى طريقته المناسبة ، فدرس القراءة فى الكتاب ذي الموضوعات المتعددة غيره فى الكتاب ذي الموضوع الواحد ، إذ لكل طريقته ، والنص القرآني يعالج فى موضوع

للقراءة ، وقد يعالج فى موضوع للنصوص ، وقد يعالج فى مجال التربية الدينية ، النص واحد ولكن الطريقة يجب أن تختلف لتناسب الهدف والسياق.

- أن تقوم الطريقة على ربط المتعلم والمادة المتعلمة بالبيئة والمجتمع الذى يعيش فيه الطالب ، وأن تعمل الخبرات على مد جذور الوصل والتكامل والتفاعل بين هذه العناصر ، كي تكون المواد وظيفية يشعر المتعلم بحاجة إليها لتساعده على فهم مجتمعه وبنائه وتطويره .
- أن تقوم الطريقة على البهجة والإمتاع ، فالمتعلم خبرة ، متعة ، خبرة سارة، ومن الأسف أننا نحوله في مدارسنا إلى خبرة مؤلمة محبطة في أغلب الأحيان.

وفي ضوء هذا الأساس ، نوجه كلمة حب ورجاء ، أمل ونداء ، لكل المعلمين والمربين ، قائلين : إن التعلم فرح فى فطرته وفى طبيعته ،فما الذى أفقد طفلنا فرحة التعلم ؟! ، بل ما الذى أفقد الطفل بيننا جميعاً فرحة التعلم وبهجته ، وسروره ونشوته ؟ !

يا كل المربيين ، يا كل المعلمين : أما آن أن نعيد لفصولنا جو المتعة ، ولتلاميذنا إنسانية الإنسان ؟ ! ، أما آن أن نبعد عن نفوسنا قبل فصولنا جو الانقباض والتجهم والغلظة ؟ ! أما آن أن ننأى بتلاميذنا عن جو الإرهاب والعقاب والفظاظة والقسوة ؟ ! لماذا نربى أولادنا على القهر والعسف والظلم والجبن والأنانية والأثرة ؟ !

يا كل المربيين ، يا كل المعلمين : أعيدوا إلى خبرة المتعلم بهجتها المفقودة، ونشوتها المأمولة ، أشيعوا جو المرح والفرح فى فصولكم ، وتأكدوا

أنكم بذلك ستسهمون فى بناء أجيال متفائلة نشيطة واثقة ، لا يشل تفكيرها خوف الخطأ ، ولا يكبلها توقع العقاب.

- أن تقم الطريقة على الألفة والاحترام ، بمعنى أن يشيع في جو الفصل نوع من المودة والتراحم ، الصداقة والأخوة ، النصح والمساعدة ، فهذا هو الجوهر الحقيقي لنسيج العلاقات التى يجب أن تعطر أجواء الفصول ، وهذا من شأنه أن يجعل المتعلم أكثر إيجابية وحماسة واستعداداً للإفصاح عن مشكلاته وحاجاته ورغباته ، ويعطى أقصى استجابة تؤهله لها قدراته وإمكانياته ، كما أن هذه العلاقات الدافئة تؤثر إيجابياً في صحة المتعلمين النفسية ، فيتقبلون أنفسهم ويتقبلون الآخرين ، ويزداد مستوى طموحهم ويستخدمون طاقاتهم بطريقة منتجة ، كما يحسون بأهمية الإنجاز ويتصرفون بطريقة واثقة عقلانية ، ويستبدلون الإشباعات الذاتية المؤقتة التي لا تحظى بقبول من المجتمع الذي يعيشون فيه ، بإشباعات أخرى تحظي بقبول ذاتي من أنفسهم ، وقبول اجتماعي من مجتمعهم الذي يعيشون فيه ، فخبرة المتعلم عندما تكون مرضية وناجحة ، فإن المتعلم يميل إلى الدخول في مواقف جديدة وكله ثقة في نفسه .
- أن تهتم الطريقة بتذليل صعوبات التعلم ، والاهتمام بالتلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعليمية ، أو من نسميهم ــ خطأ ــ المتخلفين " وأحياناً نقسو عليهم ونطغى ، ونسميهم " البلداء " ، فهؤلاء طائفة مظلومة بواقعها البليد .

إن الواقع الدراسي الذي يتجاهلهم ويحطم نفوسهم بعد أن حطم منهم الأذهان والعقول ، قد يكون هو السبب الرئيس في وصول هؤلاء التلاميذ إلى

ما هم عليه الآن ، وعلى المتعلمين أن يدركوا تماماً أن المدرسة هي التي توصل التلميذ إلى الفشل ، وليس التلميذ هو الذي يوصل نفسه إليه ، ومن هنا فعلى الطرق أن توجد الحلول لهذا الموقف ، وأن تشمل هؤلاء التلاميذ برعاية مركزة فائقة ، لأن لب الموقف التعليمي كما يرى " سيد عثمان " هو معالجة صعوبات التعلم.

إن صاحب الصعوبة إنسان في محنة ... يتجاهلهم ويحطم نفوسهم بعد أن حطم منهم الأذهان والعقول ... والآن يجب على كل المتعلمين أن يدركوا تماماً أن المدرسة هي التي تفشل وليس التلميذ ، ومن هنا فعلى الطرق أن توجد الحلول لهذا الموقف ، وأن تشمل هؤلاء التلاميذ برعاية مركزة فائقة ، لأن لب الموقف التعليمي كما يرى " سيد عثمان " هو معالجة صعوبات التعلم .

إن صاحب الصعوبة إنسان فى محنة ... إنه إمتحان للقدرة العلمية التربوية على معالجة العجز فيها ، فصاحب الصعوبة تحد للمجتمع كله ، علمياً وتربوياً وأخلاقياً وسياسياً .

ذلك الإنسان فى محنة تعلمه — إن أهمل أو أهملت فرديته ، أو أهينت إنسانيته، أو أغفلت ذاتيته — هو المغترب الكبير فى محنة وجوده الاجتماعي ، عندما ينشق بدوره على المجتمع الذي أهمل فرديته ، ويضاد الثقافة التي أهانت إنسانيته.

وكما يدين المجتمع ناشئه إهمالاً فى رعايته ، يدينه راشدة إنكاراً في انتمائه إليه ، وولائه له ، ومسئوليته عنه .

إن جوهر التعلم وأصالته تكمن في مواجهة صعوبات التعلم ، فأبداً لا يعقم وجود الإنسان لأنه في محنة ، وأبداً لا تجدب فطرة الإنسان لأن نبتاً فيها كدأ ونبل.

الإنسان المتعلم في صعوبة تعلمه أسير في محنـة ، والمـتعلم صـاحب الصعوبة إنسان تحيا فيه القدرة ، وتترقب فيه الإمكانات نـوراً تتفـتح بـه ، وتتنامى معه ، وطوبى للمعلم الذي يكون له في وجود متعلم حياة ونور .

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه الآن ــ بعدما عرضنا لتعريف كـل مـن الوعي ، والتدريس ــ هو : ما المقصود بالوعي التدريـسي بـصفة عامـة ، والوعي بتدريس القراءة بصفة خاصة ؟

أ- الوعي التدريسي :

الوعي التدريسي – في أبسط تعريفاته من وجهة نظر المؤلـف – عمليـة وجدانية معرفية وسلوكية ، تجعل المعلم قادرا على معالجة المادة العلمية التـي يقوم بتدريسها بطريقه تعكس درجة فهمه واستيعابه لمحتواها بما يـسهم فـي إحداث التغير أو التطوير المنشود في شخصية المتعلم.

والوعي بالتدريس يعكسه إلمام المعلم ومعرفته بمجموعة من الأمـور ذات الصلة بـ : مفهوم التدريس وأهدافه ، وأدواته ، ودوره كمعلـم فـي عمليـة التدريس ، ليس وفق الصورة الواقعية التي عليها معظم المعلوم ، و إنما وفـق الصورة المرجوة التي تفرضها طبيعة الحياة المعاصرة ، وفى ضـوء طبيعـة الأدوار المتعددة التي ينبغي أن يقوم بها معلم اليوم ، ليحقق وظيفته في التعلـيم والتعلم ، باعتباره مصدرا ومثيراً ، منشطاً وموجها ، ومقوما للتعلم.

إن المعلم فى الوقت الحاضر لا يقتصر دوره فى نقل المعارف والمعلومات جاهزة للتعلم بل عليه أن يقوم بتوجيه التلاميذ لأنشطة تعليمية يقومون بها ويحصلون من خلالها على المعلومات والخبرات ، من خلال التفاعل الهادف مع الموقف أو البيئة التعليمية ، ولذلك فإن مفهوم التدريس ، الذي يجب أن يتبناه المعلم الذي لديه وعي تدريسي — هو الذي ينظر إلى عملية التدريس على أنها فن صنع الموقف التعليمي ، فالمعلم القادر على صنع موقف تعليمي تتكامل من خلاله الجوانب النظرية مع الجوانب التطبيقية ، كما تكامل فيه جوانب الشخصية للمتعلم ، من جسمية وعقلية ، ووجدانية ، هو المعلم الذي يمكن أن يقال عنه أنه معلم ذو وعي تدريسي .

ب- الوعي بتدريس القراءة :

يمكن تعريف الوعي بتدريس القراءة Awareness of Teaching Reading ، بأنه : عملية وجدانية ، معرفية وسلوكية ، تجعل المعلم قادرا على معالجة النص القرائي في موقف تدريسي معين بطريقة تتحقق معها وبها الأهداف المنشودة من درس القراءة ، والتي تتعدد وتتغير وفق معايير خاصة بالطالب ، والموضوع المقروء ، ونوع القراءة التي يدرسها.

كما أن المعلم الذي لديه وعي بتدريس القراءة — من وجهة نظر المؤلف — هو الذي يتعامل مع بنود هذه الاستمارة بشكل جيد ، محاولا أن يطبق ما جاء بها من سلوكيات تدريسية تعكس وعيا كبيرا لديه ، و رغبة صادقة في أداء متميز .

استمارة قياس الوعي بتدريس القراءة
لدى الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية

م	البنود	موافق جدا	موافق	غير موافق	ملاحظات
١	عندما أدرس موضوعا في القراءة أهتم بـــ : • إمداد المتعلم بالمعـــارف والمعلومات المختلفة. • إمداد المتعلم بالقيم اللازمة لتغيير سلوكه. • إمداد المتعلم بطرق جديدة للتفكير وحل المشكلات. • تنمية قدرات الإبداع لدى المتعلم. • تنمية مهارات القــراءة لــدى المتعلم، للتعامل مع أية مـــادة مكتوبة. • صنع موقف تعليمي قائم على إثارة التفكير. • شـــيء آخـــر هـــو : ______ ______ ______				

م	البنود	موافق جدا	موافق	غير موافق	ملاحظات
٢	أدرس درسا في القراءة لكي : • أنمي قدرة المتعلم على استنباط معنى الكلمة في النص المقروء. • أنمي قدرة المتعلم على تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية. • أنمي قدرة المتعلم على التخيل ومعايشة النص المقروء. • أنمي قدرة المتعلم على تحليل النص المقروء ونقده. • أزود المتعلم بأفكار جديدة تساعده على الإبداع وحل المشكلات. • أنمي قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالأفكار والجمل. • أنمي الميل القرائي لدى المتعلم. • أنمي قدرة المتعلم على تنظيم الأفكار وترتيبها. • أنمي مهارة التلخيص لدى المتعلم.				

م	البنود	موافق جدا	موافق	غير موافق	ملاحظات
	• أنمي مهارة صياغة العناوين والفقرات لدى المتعلم. • أنمي مهارات القراءة الجهرية ، وتمثيل المعنى، ومراعاة علامات الترقيم وعلامات الترقيم. • أنمي الثروة اللغوية لدى المتعلم. • أساعد المتعلم لكي يحصل على الدرجات النهائية في الامتحان. • أهداف أخرى غير ما سبق هي: __________ __________ __________				
٣	عندما أمهد لموضوع في القراءة أقوم بما يلي: • أسأل التلاميذ فيما قرءوه بالمنزل. • أصنع موقفاً ، مضمونه ، وناتجه ، المادة المستهدفة.				

م	البنود	موافق جدا	موافق	غير موافق	ملاحظات
	• أطرح سؤالا يثير عقول التلاميذ نحو التفكير . • أطالب المتعلم بالقراءة مباشرة، من بداية الموضوع ، وحتى نهايته. • أحضر وسيلة ، تمهد للمادة المستهدفة. • أسأل المتعلم عما يعرفه عن مادة القراءة المستهدفة • أعرض صورا ذات صلة بموضوع القراءة . • أجري حوارا حول النص موضوع القراءة . • أطلع التلاميذ على الأهداف التي أريد تحقيقها من هذا الدرس. • أفعل شيئا غير ما سبق هو: __________________ __________________ __________________				

م	البنود	موافق جدا	موافق	غير موافق	ملاحظات
٤	إذا صادف تلاميذي كلمة لا يعرفون معناها؟ • أساعد التلاميذ على استنباط معناها من خلال سياق الجملة. • أساعد التلاميذ على استخدام مصدر خارجي : مثل القاموس أو شخص متخصص. • أطلب من التلاميذ تجاهل هذه الكلمة وانتظار الإيضاح مني. • أطلب من التلاميذ أن يفكروا في معناها.				
٥	عندما أشرح درسا في القراءة ، أقوم بما يلي : أقرأ النص قراءة جهرية. • أطالب الطلاب المجيدين بقراءة النص. • أناقش الطلاب في محتوى النص. • استنتج الأفكار الرئيسة من أفواه الطلاب.				

م	البنود	موافق جدا	موافق	غير موافق	ملاحظات
	• أربط النص المقروء بفروع اللغة الأخرى. • أستنتج الأفكار الجزئية المتضمنة في النص المقروء عن طريق المناقشة. • أطالب الطلاب بقراءة النص قراءة صامتة • أربط النص بالأحداث الجارية. • أطالب الطلاب بذكر عناوين جديدة تتناسب مع موضوع القراءة غير العنوان المذكور. • أطالب الطلاب بتسجيل ما أعجبهم وما لم يعجبهم في النص المقروء . • أناقش الطلاب في الأسئلة الواردة عقب الدرس. • أطرح أسئلة جديدة غير الأسئلة الواردة عقب النص المقروء. • أجعل من النص المقروء نقطة انطلاق نحو الإبداع الكتابي . • شيء آخر غير ما سبق هو: ________________ ________________ ________________				

م	البنود	موافق جدا	موافق	غير موافق	ملاحظات
٦	إذا لم يعرف تلاميذي معنى الجملة بأكملها؟ • أطلب من التلاميذ أن يعيدوا قراءتها مرة أخرى. • أطلب من التلاميذ أن يفكروا في معنى كل الكلمات الصعبة. • أطلب من التلاميذ أن يفكروا في باقي الجمل الموجودة في القطعة. • أطلب من التلاميذ أن يتغاضوا عنها نهائياً. • شيء آخر هو : __________ __________ __________				
٧	أعرف أن تلاميذي لا يفهمون النص الذي قرءوه بما يلي: • إذا لم يستطيع التلاميذ الربط بين الكلمات أو المفاهيم الجديدة الموجودة في النص.				

م	البنود	موافق جدا	موافق	غير موافق	ملاحظات
	• إذا لم يستطيعوا الإجابة عن الأسئلة التي توجه لهم شفهيا في أثناء الحصة. • إذا لم يستطيعوا الإجابة عن الأسئلة التي يطلب منهم الإجابة عنها في البيت. • إذا لم يطرح التلاميذ أسئلة عن الموضوع الذي قرأوه. • شيء آخر هو : __________ __________ __________				
٨	إذا طلبت من تلاميذي أن يقوموا بقراءة كتاب مدرسي ، أو موضوع ما ، فسوف أوجههم إلى: • أن ينظموا طريقتهم في القراءة تبعاً لصعوبة القطعة. • أن يقرءوا بسرعات متوازنة أي بنسب ثابتة. • أن يحذفوا الأجزاء التي لا يفهمونها. • أن يسجلوا توقعاتهم وآرائهم				

م	البنود	موافق جدا	موافق	غير موافق	ملاحظات
	فيما يقرءون باستمرار. • شيء آخر هو : ________________ ________________ ________________				
٩	إذا قابل تلاميذي جزء غامض في النص ، فسوف أطلب منهم : • الاستمرار في القراءة حتى يتجلى النص. • أن يتموا القراءة ثم يلقوا نظرة مرة أخرى إذا مازال النص غير واضح. • حذف هذه الأجزاء نهائياً لعدم أهميتها. • مراجعة ما إذا كانت الأفكار الموضحة منسجمة مع بعضها البعض أم لا. • شيء آخر هو : ________________ ________________ ________________				

م	البنود	موافق جدا	موافق	غير موافق	ملاحظات
١٠	أعلم القراءة لتلاميذي على اعتبار أن القراءة : • عملية متطورة تحتاج إلى إعمال العقل والفكر. • عملية تعرف وفهم ما هو مكتوب والنطق به. • عملية عقلية يتفاعل من خلالها المتعلم مع النص المكتوب لإنتاج عمل جديد. • عملية يتم من خلالها توظيف المقروء ي تطوير الذات وحل المشكلات. • شيء آخر هو : __________ __________ __________				
١١	عند تدريس القراءة يكون دوري كمعلم هو : • نقل ما في الكتاب أو النص المقروء من أفكار وقيم ومعان. • إعطاء التعليمات وطرح الأسئلة التي تثير عقل التلاميذ.				

م	البنود	موافق جدا	موافق	غير موافق	ملاحظات
	• توجيه التلاميذ نحو القراءات المتنوعة ذات الصلة بالنص المقروء • شيء آخر هو : ______ ______ ______				
١٢	عندما أنتهي من درس القراءة، أقوم بما يلي : • أجيب عن أسئلة الكتاب المدرسي الواردة عقب الدرس • أطالب التلاميذ بكتابة ملخص لما فهموه من الدرس. • أحيلهم إلى بعض القراءات الخارجية من مكتبة المدرسة. • أطرح عليه أسئلة يجيبون عنها في المنزل غير أسئلة الكتاب				
١٣	لدي القدرة على تدريس درس في القراءة بأنواعها المختلفة لتحقيق الأهداف المرجوة منها: • القراءة التحصيلية • القراءة الناقدة				

م	البنود	موافق جدا	موافق	غير موافق	ملاحظات
	• القراءة التحليلية • القراءة الإبداعية				
١٤	الأنشطة التي استخدمها، لتدريس القراءة، وتنمية مهارات المتعلمين القرائية هي : • الإذاعة المدرسية. • الصحافة المدرسية. • فن المناظرة. • البحث في المكتبة. • المسابقات. • الألغاز والأحاجي اللغوية والثقافية. • أنشطة أخرى هي : ________________ ________________ ________________				

ثامنا : الوعي التدريسي وعلاقته بتدريس أنواع القراءة :

لما كان الوعي بتدريس القراءة يرتبط ، بمعرفة أنواع القراءة ، وطبيعة كل نوع منها ، وبالتالي كيفية تدريسه ، فإن المؤلف سوف يعرض في الصفحات التالية لبعض أنواع القراءة ، مقدما رؤيته التربوية الخاصة في كيفية معالجتها ، وذلك على النحو الآتي :

القراءة التحليلية :

من المهم في البداية أن نبين المقصود بالقراءة التحليلية ، وبخاصة أنها أصبحت من الضروريات التي تفرض نفسها في عالمنا المعاصر ، وفي التعامل مع آلياته المختلفة بقصد تحليلها ونقدها وتقويمها .

وتتضمن القراءة التحليلية القراءة بطريقة سريعة ونظامية ، والتي يمكن للفرد من خلالها فهم ما يقرأ بطريقة تمكنه من التعامل مع النص المقروء تعاملا يتيح له فرصة التفاعل والتأثر به ومعه .

وتتطلب القراءة التحليلية من القارئ تقطيع النص للأجزاء المكونة له ، ألفاظا و جملا وتراكيب ومعان ، وذلك للوصول لدرجة كبيرة من فهم المعنى العام للنص والمعاني الفرعية المتضمنة فيه وربطها بما لديه من خبرات وقراءات سابقة.

وفي ضوء ما سبق ؛ فإن القراءة التحليلية هي : إجراءات عملية فى قراءة النص تتميز بإجراء التحليل والنقد لمكوناته الأساسية من حيث شكله ومضمونه، برد الكل فى الشكل وفى المضمون إلى أجزائه ، وذلك بتعرف مكونات الشكل، وخصائص كل ، والبحث فى خصائص المفردات والتراكيب والجمل والأساليب، واستخلاص المضامين المباشرة منها ، والضمنية ، أو لازم المعنى، وتحديد أثر التراكيب والبلاغيات على المضامين ، وربط النص بالبيئة ، واستخلاص الخبرة المربية وتوظيفها.

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : **كيف يمكن للقارئ أن يفهم النص الذي يقرؤه بطريقة تمكنه من تحليله تحليلا تتحقق معه الأهداف المنشودة من القراءة بعامة ، وعملية التحليل بخاصة ؟**

للإجابة عن هذا السؤال أقول : توجد مداخل كثيرة و أساليب كثيرة لتحقيق هذا الهدف ، تؤكد كلها على أهمية التفكير من خلال القراءة : Thinking through Reading ، باستخدام تقنية أو أسلوب (SQ3R) *

وهذه التقنية أوالأسلوب (SQ3R) تساعد القارئ على ربط المعلومات الجديدة بما يعرفه فعلاً ، وعندما يرغب القارئ في التعلم الأكثر فعالية ، فبإمكانه وضع ما يقرؤه في إطار خطة عمل مألوفة ، والقيام بمجموعة من العمليات التي تتضمنها هذه الاستراتيجية ، وذلك على النحو الآتي :

١. المسح أو الفحص Survey :

وتعد هذه الخطوة من الخطوات المهمة في القراءة التحليلية ، فالقارئ يلجأ إلى إجراء هذه العملية ، عملية المسح أو الفحص مستخدما كلاً من التفحص Scanning والاستخلاص Skimming ، وذلك للوقوف على المعنى العام أو الفكرة الرئيسة للموضوع الذي يقرؤه ، أو المادة التي يقرؤها.

وفي ضوء هذه العملية نقول لك ــ عزيزي القارئ ــ قم بعملية مسح أو فحص سريع لما تقرأ.

* تقنية أو أسلوب "مسح أو فحص ، قراءة واستدعاء ، مراجعة وسؤال"
SQ3R survey Question Read Recall Review.

٢. السؤال **Question:**

وهذه العملية أقصد عملية صياغة الأسئلة الملائمة عن الموضـــوع أو المـــادة المقروءة ، تزود القارئ بأهداف محددة ، يسعى من خلال القراءة إلـــى الإجابـــة عنها ، كما أن هذه العملية سوف تساعد القارئ على استيعاب المعلومات المتضمنة في كل جزء ، وتصبح الفقرات بالنسبة له مجموعة من التسلسلات المتتابعة.

وفي ضوء هذه العملية نقول لك ــ عزيزي القارئ ــ اسأل نفسك مجموعة من الأسئلة ، ثم حاول الإجابة عنها من خلال القطعة المقروءة ، اقرأ الـــنص جزءا بجزء.

وفي ضوء هذه العملية نقول لك ــ عزيزي القارئ ــ فكر في سؤال تقوم بطرحه حول كل جزء من الأجزاء التي تقرؤها ، حَوّل عناوين الجزء لأسئلة، إذا كانت هناك عناوين ، فإذا لم توجد عناوين أو فواصـــل (Breaks) يمكنـــك صياغة أسئلة من خلال قراءة الأسطر القليلة الأولى لكل جزء أو كـــل فقـــرة وتكوين سؤال مرتبط بها.

٣. اقرأ **Read :**

وفي مرحلة القراءة ، عليك أن تقوم – أيها القـــارئ العزيـــز – بالبحـــث السريع في النص عن إجابات لأسئلة تم طلبها منك في مرحلة سابقة ، وعندما تجد إجابات لأسئلتك ، فإنك – بذلك – تستجوب اعتقادات الكاتب أو المؤلف ، والجمل الإخبارية والأفكار ، في حين أنه في نفس الوقت تربط إجاباتك وأفكار الكاتب أو المؤلف بمعرفتك الموجودة فعلاً.

هذا سوف يتضمن قراءة النص بسرعات مختلفة :

- **سـريعاً**: من خلال التركيز على الكلمات الرئيسة لمعرفة أي الأجـزاء سوف يعطيك إجابات على أسئلتك.
- **بطيئاً** : عندما تجد قطعة مرتبطة أو ذات علاقة فإنها تدعم سؤالا محددا.

٤. سرد أو استدعاء Recite :

فاستدعاء النقاط الأساسية سوف يساعدك على إصلاح الأطراف الرئيسة في ذاكرتك وخلق ملحوظات فعالة ، وهذه الملحوظات سوف تساعدك كثيراً في عملية المراجعة.

في نهاية كل جزء ، لكل سؤال يجب عليك أن تهيئ نفسك لأن :

- تأخذ بعض الوقت لتستدعي لنفسك كلا من السؤال والإجابة التي وجدتها.
- تعطي اهتماما خاصا للنقاط الرئيسة التي قرأتها تواً.
- تكتب بسرعة وإيجاز طفيف من الذاكرة موجزاً للجزء الذي قرأته بأسلوبك أنت .
- تضع ملاحظاتك على هيئة عناوين رئيسية موجزة أكثر من أن تكون جملا كاملة موسعة ، وهذا سوف يجعلك تركز على الأفكار الأساسية أكثر من النقاط الفرعية.
- توقف بانتظام ، وتأتى لإكمال هذه الخطوات حتى تستطيع فحص ما فهمته من المادة.

٥. مراجعة أو تنقيح Review :

عند إنهاء السؤال ومراحل القراءة والاستدعاء للفصل أو المقال كاملاً عليك أن:

- تراجع مرحلة الاستدعاء والإجابات والنقاط الأساسية.
- تكرر مرحلة الاستدعاء للمادة ككل.
- تفكر في كيف يتلاءم ما قمت بقراءته مع المعرفة الكاملة التي تم تغطيتها في الموضوع الذي معك بشكل عام .

ولكي يحقق استخدام تقنية SQ3R أهدافه المنشودة ـ إضافة لما سبق ـ عليك – أيها القارئ العزيز – أن :

- تعد قراءة ملاحظاتك على أساس منتظم ، على أن تكون المرة الأولى خلال أربع وعشرين ساعة على الأكثر من القراءة الأولى ، حتى تعلى من قيمة احتفاظك بالأفكار.
- تراجع في تتابع مستمر خلال أسابيع متتالية ما قمت بقراءته من قبل .

وفي سياق هذا الكلام نقول : إن تقنية SQ3R كإحدى التقنيات التي تستخدم في القراءة التحليلية ، سوفف تأخذ من القارئ وقتاً ليس باليسير حتى يتقنها ، كما ينبغي أن يمتلك هذا القارئ قدرة خاصة على التفكير من خلال القراءة Reading Thinking Through ، على اعتبار أن هذه التقنية أو هذا الأسلوب يتضمن تعزيز فهم القارئ لما يقرأ ، و إدراك ما في الموضوع المقروء من معلومات و أفكار ، من خلال الإجابة عن أسئلة رئيسة يسألها القارئ لنفسه :

السؤال الأول : ماذا يقول الكاتب ؟ ، و الإجابة عن هذا السؤال تعني الإدراك الموضوعي ، وهو ما يتعلق بالمعلومات السطحية التي تنقلها كلمات الكاتب.

السؤال الثاني : ماذا يعني الكاتب ؟ و الإجابة عن هذا السؤال تعني الإدراك التفسيري ، حيث يستنتج المعنى مما قاله الكاتب ، وهذا عادة ما نعني به القراءة لما بين السطور.

السؤال الثالث : كيف أربط هذا بما أعرفه فعلاً أو ما أريد أن أعرفه ؟

والإجابة عن هذا السؤال تعني الإدراك ذا العلاقات ، حيث نبحث عن علاقات وروابط بين كل من المعاني الموضوعية والمعاني التفسيرية ، مع ما نعرفه بالفعل وما نريد أن نعرفه ، وبهذه الطريقة نستطيع :

- إيجاد حلول جديدة للمشكلات.
- الوصول لفهم جديد.
- تغيير آرائنا.

نشاط مصاحب ١

عزيزي الطالب المعلم

اختر أحد الموضوعات المقررة على طلاب المرحلة الثانوية ، ثم بين كيف يمكنك تدريسه من منظور القراءة التحليلية ؟

نشاط مصاحب ٢

اقرأ ما يأتي ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

وفود العرب يعزون سلامة ذا فائش بابن له مات

نشأ لسلامة ذي فائش ابن كأكمل أبناء المقاول ، وكان مسرورا به يرشحه لموضعه ، فركب ذات يوم فرسا صعبا فكبا به ، فوقصه فجزع عليه أبوه جزعا شديدا ، وامتنع من الطعام ، واحتجب عن الناس ، واجتمعت وفود العرب ببابه ليعزوه ، فلامه نصحاؤه في إفراط جزعه ، فخرج إلى الناس فقام خطباؤهم يؤسونه وكان في القوم الملبب بن عوف ، وجعادة بن أفلح ، فقام الملبب فقال :

أيها الملك إن الدنيا تجود لتسلب ، وتعطي لتأخذ وتجمع لتشتت ، وتحلى لتمر ، وتزرع الأحزان في القلوب بما تفجأ به من استرداد الموهوب ، وكل مصيبة تخطتك جلل ، ما لم تدن الأجل وتقطع الأمل ، وإن حادثا ألم بك فاستبد بأقلك ، وصفح عن أكثرك لمن أجل النعم عليك ، وقد تناهت إليك أنباء من رزئ فصبر وأصيب فاغتفر ، إذ كان شوى فيما يرتقب ويحذر ، فاستشعر اليأس مما فات إذ كان ارتجاعه ممتنعا ، ومرامه مستصعبا فلشيء ما ضربت الأسى وفزع أولو الألباب إلى حسن العزاء .

وقام جعادة ، فقال : أيها الملك لا تشعر قلبك الجزع على ما فات ، فيغفل ذهنك عن الاستعداد لما يأتي ، وناضل عوارض الحزن بالأنفة عن

مضاهاة أفعال أهل وهي العقول ، فإن العزاء لجزماء الرجال ، والجزع لربات الحجال ، ولو كان الجزع يرد فائتا ، أو يحيي تالفا لكان فعلا دنيئا ، فكيف وهو مجانب لأخلاق ذوي الألباب ، فارغب بنفسك أيها الملك عما يتهافت فيه الأرذلون ، وصن قدرك عما يركبه المخسسون وكن على ثقة أن طمعك فيما استبدت به الأيام ضلة كأحلام النيام.

السؤال الأول : ما المناسبة التي قيلت فيها هاتان الخطبتان ؟

السؤال الثاني : إذا أردنا أن نحلل هذا النص إلى مكوناته الأساسية . فما هذه المكونات ؟

السؤال الثالث: إذا كانت المكونات الأساسية لنص ما ، هي : الألفاظ ، الجمل والأساليب ، التراكيب ، الأفكار ، الصور والخيال ... ، فما السمات التي تتسم بها كل خطبة على حدة في كل من المكونات السابقة ؟

المكونات	الخطبة الأولى	الخطبة الثانية
الألفاظ		
الجمل		
الأساليب		
التراكيب		
الأفكار		
الصور		
الخيال		

بـ القـــراءة الناقــدة

١ـ مفهوم القراءة الناقدة

يحظى مصطلح القراءة الناقدة بعدد من التعريفات التي تختلف باختلاف وجهات نظر الباحثين حول وظيفة هذا النوع من القراءة والمهارات التي يشتمل عليها.

ويرى بعض الباحثين أن القراءة الناقدة تتداخل مع التفكير الناقد ، وأنه ليس بين المصطلحين اختلاف ، ومن هؤلاء الباحثين شام برز Chambers الـذي قال : إن القارئ ينقد الكلمة المطبوعة ، في حين يتفاعل مع الكلمة المنطوقة ، ويتفق معه في هذا الرأي (ليمان Layman) الذي رأى عدم وجود فـرق بـين المصطلحين ، وقد شرح ذلك بقوله : "تعتبر أنشطة القراءة والتفكير والاستذكار ثلاثة لعملية واحدة ، والتي نتعلم عن طريقها كيفية استخدام المادة المطبوعـة والاستفادة منها ، فنحن نقرأ الكتب الجـادة للحصول على الأفكـار ، ونقـوم بتدبر هذه الأفكار للوصول إلى معنى محدد لها ، ثم نجعل هذه الأفكار ممتلكات لنا حيث نستخدمها في حل مشكلاتنا الشخصية."

ولما كان مفهوم القراءة الناقدة مبنيا أساسا على مفهوم التفكير الناقد ؛ لـذا كان من الضروري إلقاء الضوء على مفهوم هذا النوع من التفكير ، و أهميتـه واستراتيجيته ، وصولا إلى رؤية تربوية شاملة عن القراءة الناقدة .

٢ـ مفهوم التفكير الناقد :

الإنسان كائن حي يتميز عن غيره من الكائنات بالقدرة على التفكير . وعلى الرغم من تعدد تعريفات التفكير الناقد فإن معظمها يؤكد على أنه سلوك ونشاط يقوم به الفرد ؛ كي يصل إلى حل مناسب للمواقف المشكلة ، وذلك عن طريق تحديد المشكلة ، وتحليلها والوقوف على معالمها الرئيسة .

وقد اختلف المربون حول مفهوم التفكير الناقد نتيجة اختلاف المنحى وأسلوب الدراسة الذي انتهجه كل منهم ، فقد ركز السيكولوجيون فى دراستهم للتفكير على كونه عملية عقلية أو قدرات عقلية ، بينما كان اهتمام التربويين منصباً على اعتباره مجموعة من المهارات يمكن تدريب المتعلمين عليها وإكسابهم إياها، ولذا فقد تعددت التعريفات لمفهوم التفكير الناقد.

وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات :

١- **يرى واطسن و جلاسر Watson & Glasser** أن التفكير الناقد مركب من مجموعة من الاتجاهات والمعارف والمهارات ، ويتضمن :

- اتجاهات التقصي التي تتضمن القدرة على التعرف على أبعاد المشكلة وقبول الأدلة والبراهين الصحيحة .
- المعارف المرتبطة بطبيعة الاستدلال الصحيح أو المعتمد على قواعد المنطق.
- المهارة في استخدام وتطبيق الاتجاهات والمعارف السابقة .

٢- **ويرى لاسكر Lasker** : أن التفكير الناقد هو تلك العملية العقلية التى يتم خلالها الشعور بالمشكلة وتمحيصها ، ودراسة أوجه التناقض التى قد تساعد على النمو والتقدم والتوصل إلى الأحكام والمبادئ العامة وليس الوقوف عند الجزئيات وحدها بما يؤدى إلى اكتشاف العناصر مع تجنب القرارات المسبقة أو التعصب لرأى معين.

٣- **ويعرف مصطفى موسى التفكير الناقد بأنه** " قدرة الطلاب على الاستنتاج، وتعرف الافتراضات ، والاستنباط ، والتفسير ، وتقويم الحجج.

ويتفق هذا التعريف مع تعريف إبراهيم الشافعي للتفكير الناقد ، والذي يرى أنه "محصلة كل من إمكانات الفرد في استخدام قواعد المنطق الصحيح ، والقدرة على التفسير ، والحكم ، والاستنباط ، والموازنة بين الأدلة والبراهين ، وتقويم الحجج.

ومن خلال استعراض التعريفات الخاصة بالتفكير الناقد يمكن القول : إن التفكير الناقد نمط من التفكير يتميز بالخصائص الآتية :

- استخلاص التلميذ للنتائج بطريقة منطقية سليمة ، ومراعاة الموضوعية والبعد عن العوامل الذاتية.
- تقويم التلميذ للنص الأدبي في ضوء عمليات الذاكرة ، والمعرفة ، والفهم ، والاستنتاج .
- قدرة التلميذ على تقييم الأسباب ، والادعاءات ، والمناقشات وأن يكون لديه الروح النقدية .
- قدرة التلميذ على فحص النص وتحليله ، والموازنة بين مكوناته ، واستخلاص حقائقه ، وإبداء الرأي فيه .

٢ـ أهمية التفكير الناقد :

من أهم نتائج التقدم العلمي والتكنولوجي في هذا العصر التراكم المعرفى ، والتغير السريع فى جميع ميادينه ، مما أدى إلى وجود كم من المشكلات التي تفرض نفسها لصعوبتها ، وزيادة الحاجة إلى العقلية المفكرة والناقدة ، ولذا لم يصبح هدف التربية مجرد تلقين المعلومات ، وإنما تزويد التلاميذ بالمهارات

الأساسية المعرفية والعلمية التى تساعدهم على مواجهة مشكلات الحياة ، بـدلاً من الاقتصار على تزويدهم بالمعارف والمعلومات فقط .

ولتحقيق هذا الهدف فإن التربية ــ كعملية ــ تعنى فى المقام الأول بتعليم التلاميذ كيف يفكرون ؟ عن طريق تهيئة الخبرات المعرفيـة والعلميـة التـي يتعلمون منها معالجة ظواهر البيئة المادية ، والاجتماعية بطريقـة منطقيـة ، وذلك لأن الاهتمام بتنمية التفكير عند التلاميذ من شأنه أن يساعدهم في معرفة كيف يسألون ؟ ومتى يسألون ؟ كمـا يتعلمـون كيفيـة الاسـتدلال ، ومتـى يستخدمونه وبأي طريقة ؟ ومن شأنه أن يساعدهم على عمليات التوافـق مـع المجتمع الذي يتفاعلون معه سواء أكان تفكيراً ناقداً أم إبداعياً .

ولأهمية التفكير الناقد فقد أولت الدول المتقدمة عناية كبيرة بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذها ؛ إدراكاً منها بأهميتـه إزاء الظـروف المتغيـرة للمجتمعات الحديثة ، حيث لم تعد العادات المألوفة كافيـة لمواجهـة المواقـف الجديدة ، فكل موقف جديد يحتوى على مشكلة تتطلب الدراسة والتفكير والنقد .

وعلى الرغم من الأهمية الدائمة للقدرة على التفكير الناقد ؛ فإن تلك القدرة تعد حتمية لمواطن القرن الحادي والعشرين ، وهناك بعض العوامل أو الأسباب التى تبرز أهمية التفكير الناقد فى الحياة المعاصرة بكل مناشطها ، وتدعو إلـى تعليمه وتعلمه .

ومن أهم هذه الأسباب :

- التقدم التكنولوجي وثورة المعلومات حيث تتبدى الحاجـة إلـى تنميـة التفكير الناقد لدى الأفراد كي يمكنهم الاختيار من بدائل متعددة ، واتخاذ

القرار السليم في الوقت المناسب ، والتمتع بالمرونة العقلية التي تجعلهم قادرين على تحدى المسلمات والثوابت القائمة ، والبحث عن توجهات جديدة تتناسب مع معطيات المواقف والمشكلات .

- تعقد المجتمعات وتواصل البشرية عبر العالم يعرض الإنسان للعديد من الإغراءات والتأثيرات من أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة في مجال الأيدلوجيات والرأي العام ، والعلاقات بين الدول وتفسير الأحداث ، ولكي يحدد الفرد موقفه من كل هذا لابد له من التفكير الناقد الذي يزن الأمور ، يفاضل بين الأشياء ، يتبين المميزات والعيوب لكل منها .
- التفكير الناقد هو الطريق للمجتمع الديمقراطي السليم القائم على الحرية المنظمة ، والتحرر من الخوف والسيطرة الغاشمة حيث أنه يساعد الأفراد كي تكون لديهم القدرة على إيجاد البدائل ، والبحث عن حلول جديدة للمشكلات والقضايا .
- التفكير الناقد يعد التلاميذ للإسهام في الحياة الديمقراطية ، وتطوير قدراتهم على اتخاذ القرار بصورة منطقية تناسب التربية الديمقراطية .
- التفكير الناقد يساعد التلاميذ على إثارة نشاطهم العقلي ليصلوا إلى المراتب العليا في الأفكار النظرية والمعاني الكلية التي هي أخص وظائف العقل .
- التفكير الناقد يساعد التلاميذ على تحررهم من مخاطر التفكير الجامد .

ولما كان التفكير الناقد بهذه الأهمية السابقة فمن الـضروري أن نـدرب التلاميذ على مهاراته ، وأن نزود المعلمين باستراتيجيات وأساليب تسهم إلى حد كبير في تنمية مهاراته وقدراته .

٤ـ تنمية التفكير الناقد وتعليمه :

تعد تنمية مهارات التفكير من أهم الأهداف التي يسعى المجتمع إلى تنميتها من خلال تزويد التلاميذ بها ، حيث يعد على قمة الأهداف التربوية التي يـراد إكسابها للتلاميذ ، بما يمكنهم من التأمل والتفكير في وجهات النظـر بطريقـة نقدية ، وانخراطهم في المناقشات ومقارنتهم بين الأشـياء المتـشابهة وغيـر المتشابهة، ولن يتأتى ذلك إلا بالتعلم الفعال الذي يغذى العقل بمهارات التفكير ، والمدرسة هي المكان الذي يقوم بتحقيق هذا الهدف من خلال مناهجهـا ومـا يشملها من أساليب واستراتيجيات تدريسية عن طريق معلم معد تربوياً .

ولقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التى أجريـت لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام البرامج والاستراتيجيات المختلفة على أنه يمكن تنمية التفكير الناقد من خلال تدريس المواد الدراسية المختلفة ، وذلك فى ضوء موقف تعليمى مخطط ومنظم يتم فيه تدريب التلاميـذ علـى عمليـات المقارنة ، والتصنيف ، والاستنتاج ، والتقويم ، والنقد ، واتخـاذ القـرارات ، وحل المشكلات ، وكلها عمليات تساعد على تحسين التفكير الناقد لدى التلاميذ.

وقد أثبتت نتائج الدراسات والبحوث السابقة أن التفكير الناقد يمكن تنميته من خلال الآتي:

- أن يتعلم التلاميذ عناصر التفكير الإبداعي من سلوكيات الاتصال الشخصي ، والاستماع ، والتحدث، والمجادلة ، وحل المشكلات .
- أن يستطيع التلاميذ التنافس فيما بينهم ، ويستطيعوا المقارنة ، ويعملوا في جو من التعاون ويستخدموا وظائف واستراتيجيات معرفية أعلى مستوى.
- أن يتعلم التلاميذ احترام وجهات نظر الآخرين وأن يصبحوا منفتحى العقل، وأن يكونوا على استعداد لتغيير تفكيرهم فى ضوء المعلومات الجديدة ، وأن يلتفتوا إلى الأفكار غير العادية وغير الشائعة ، وإثارة أسئلة جديدة .

ه- مهارات التفكير الناقد :

اختلف المربون حول مهارات التفكير الناقد ، كما اختلفوا حول مفهومه من قبل ، واجتهد كل منهم فى تحديد مكوناته ، ووضع قوائم مفصلة لمهاراته التى يمكن تنميتها من خلال المناهج الدراسية المختلفة ومنها : مناهج اللغة .

ومن الذين حددوا المكونات السلوكية للتفكير الناقد ، كل من "واطسن" و"جلاسر" ، وكانت هذه المكونات على النحو الآتي :

- **الاستنباط** : ويتمثل فى قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له ؛ بحيث يحكم فى ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة من هذه الوقائع المعطاة ، أم لا ؟ بغض النظر عن موقف الفرد منها.
- **التفسير** : يتمثل فى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة بدرجة معقولة من اليقين .

- **تقويم الحجج**: ويتمثل فى قدرة الفرد على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة من خلال إدراك الجوانب المهمة التي تتصل مباشرة بموضوع معين ، وتمييز نواحي القوة ونواحي الضعف فيها.
- **معرفة المسلمات أو الافتراضات**: وتتمثل فى قدرة الفرد على فحص الوقائع التي يتضمنها موضوع ما ، تبعاً لصحة البيانات المعطاة .
- **الاستنتاج** : ويتمثل فى قدرة الفرد على التمييز بين احتمال صحته أو خطأ نتيجة ما ، تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له .

واستناداً إلى هذه المقومات السلوكية قام "واطسون" و "جلاسر" ببناء اختبار للتفكير الناقد ، وشاع استخدام هذا الاختبار فى المجال التربوي فى الدول المتقدمة ؛ لما أثبته من فعالية عند استخدامه فى المجالات الدراسية ، وبخاصة فى المرحلتين الثانوية والجامعية *

كما يرى فرجارتى وبللان (Fergarty & Bellan, 1995) أن مهارات التفكير الناقد التى تساعد التلاميذ على التحليل والتقويم هى (الوصف ، المقارنة / المقابل ، التصنيف ، التتابع ، تحديد الأوليات ، صياغة النتائج ، تحديد السبب والنتيجة ، التحليل للتوجه فى اتجاه معين ، التحليل للوصول للمسلمات ، إيجاد أوجه التشابه ، التقويم) .

كما توصل السعدي (١٩٨٢) إلى قائمة مهارات التفكير الناقد تتكون من سبع مهارات رئيسة هي :

* قام بترجمة هذا الاختبار إلى اللغة العربية : جابر عبد الحميد ، و يحيى هندام .

- مهارة استنتاج حقائق من معلومات معطاة .
- مهارة تحليل أساليب الدعامة.
- مهارة التعرف على المسلمات والافتراضات .
- مهارة نقد المعلومات ومصدرها .
- مهارة التدقيق فى فحص الوقائع .
- مهارة تفسير المعلومات .
- مهارة التقويم وإصدار الأحكام .

ويرى اللقانى (١٩٩٠) أن تمكن التلميذ من القدرة على التفكير الناقد يتطلب تمكنه من المهارات التالية :

- القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة .
- القدرة على التأكد من صدق المصادر التي تشتق منها المعلومات .
- القدرة على الخروج باستنتاجات من المادة العلمية المتاحة .
- القدرة على تحليل الظواهر التي ترتبط بمجال الدراسة .
- القدرة على التوصل إلى الدلالة النوعية للمعلومات .

وأكد اللقانى على أن ترجمة هذه المكونات إلى مهارات ، وتدريب المتعلمين عليها وتمكينهم من اكتسابها يؤدى إلى تنمية التفكير الناقد . (اللقانى وآخرون : ١٩٩٠ ، ٤-٢٧)

كما حدد ريان (١٩٩٥) مهارات التفكير الناقد على النحو التالى :
(ريان : ١٩٩٥ ، ٤٤١-٤٤٤)

- التعرف على المشكلات والقضايا الرئيسة.

- تبين الفروض التي تقوم عليها .
- تقويم الدليل والحجة من خلال :
  - تبين التفكير الناقد .
  - التعرف على التحيز والعوامل الانفعالية .
  - التمييز بين المادة التي يمكن تحقيق صحتها ، والتي لا يمكن تحقيقها .
  - التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به .
  - التمييز بين الأساسي والثانوي من المصادر .
  - تبين مدى كفاية المادة .
  - تقرير ما إذا كانت الحقائق تدعم التعميم .
  - الكشف عن الاتساق وعدم التناقض .
- استخلاص استنتاجات صحيحة.
- القدرة على وضع الفروض.
- الحصول على المصادر التي يمكن الاعتماد عليها .

٦- التفكير الناقد والقراءة الناقدة

وفي إطار العرض السابق لمفهوم التفكير الناقد ومهاراته ، يمكن القول : إن القراءة الناقدة تتشابه — إلى حد كبير — في مفهومها ومهاراتها مع مفهوم التفكير الناقد ومهاراته ، ومن الذين يرون هذا الرأى (سيمونز Simmons) الذي وضح أن عمليات أو مهارات كل من التفكير الناقد والقراءة الناقدة تتمثل في :

- جمع البيانات وتنظيمها وتكوين فروض من هذه البيانات .
- استخدام مبادئ المنطق الصحيحة وفهم طبيعة البرهان.

- نقد التفكير.
- فهم سيكولوجية الدعاية وأساليبها.
- التفكير الناقد والقراءة مرادفان لأسلوب حل المشكلة.

أما (ويلك وكس) فيعطى فرقا بسيطا بين القراءة الناقدة والتفكيــر الناقــد ويرى أن مهارات التفكير الناقد تفوق مهارات القراءة الناقدة ، فالتفكير الناقــد يهتم بجميع وسائل الاتصال المرئية والمطبوعة والمنطوقة ، فى حــين تهــتم القراءة الناقدة بالكلمة المطبوعة فقط.

و أيا ما تكن الحال ، فإن التدريب على كل من التفكيــر الناقــد والقــراءة الناقدة ، وتنمية مهاراتهما يعد من أهم أوليات العمل التربــوي فــي المــدارس والجامعات ، إذ أصبح من الضروريات التي تفرضها طبيعة الحياة المعاصــرة ــ والمتغيرات المتلاحقة التي نشاهدها ونعايشها ، وما أجمل أن يعــاش هــذه التغيرات بفكر ناقد ووعي مبصر ، وتفاعل مثمر .

وخلاصة ما سبق : أن القراءة الناقدة هي جزء من التفكير الناقد ترتبط بـــ :

- التعرف على المشكلات والقضايا الرئيسية.
- تبين الفروض التى تقوم عليها هذه المشكلات.
- تقويم الأدلة والأفكار والحكم عليها.
- استخلاص استنتاجات صحيحة.

كما ترتبط بمجموعة من المهارات ، نجملها فيما يأتي :

- إدراك أغراض الكاتب ، وطريقته فى تنظم الأفكار.

- تحديد اتجاهات الكاتب من خلال أفكار وعباراته .
- الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق المعروضة.
- مقارنة المعلومات فى نص ما مع بعضها البعض.
- تقدير مدى ما فى النص من منطقية فى تسلسل الأفكار.
- مقارنة أفكار النص بما لديه من خبرات وأفكار سابقة.
- معرفة مدى ترابط المادة المقروءة .
- التمييز بين الحقيقة والرأي .
- الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق المعروضة.
- عمل الاستنتاجات .
- تكوين الأحكام .
- إدراك الحيل الإعلانية والدعائية .
- فحص مدى كفاءة المؤلف فى الموضوع الذى كتبه
- تقدير المصادر التى رجع إليها الكاتب والحكم على مدى وتوقيتها.
- تقدير مدى كفاءة الكاتب فى اختيار عبارات معينة واستخدام الأساليب البيانية.
- متابعة حجج الكاتب وأساليبه لإثبات رأى ما وبيان التكامل وأوجه التناقض بينهما .

٧- تدريس القراءة الناقدة

إن المهمة الأساسية للمعلم — وبخاصة معلم اللغة العربية — تتمثل فى قيامه بعملية التربية والتعليم ، وعلى هذا الأساس فهو يسعى دائبا نحو إحداث تغييرات عقلية ووجدانية وسلوكية لدى تلاميذه بما يقوم به من تدريب لهؤلاء التلاميذ لإكسابهم كثيرا من القيم والاتجاهات والمهارات المناسبة لهم.

ولعل من أهم المهارات التي ينبغي على معلم اللغة العربية إكسابها وتنميتها لدى طلابه ، مهارات القراءة الناقدة ، نظرا لأهميتها التي سبق أن وضحناها ، معتمدا على ما لديه من خبرات تدريسية ، ومعلومات نظرية عـن التـدريس بعامة ، وتدريس القراءة الناقدة بصفة خاصة .

ولعل من الأمور المهمة في هذا المجال أن يكون المعلم قادرا على إثارة عقول طلابه و إثارتها لكي تفكر ، وذلـك مـن خـلال اسـتخدام بعـض الاستراتيجيات المناسبة في هذا المجال ، و لعـل مـن أهمهـا اسـتراتيجية الأسئلة ، بحيث لا تكون الأسئلة التي يطرحها على طلابه أسـئلة تقليديـة ، وإنما أسئلة تحتاج من الطالب إلى قدر من التفكير ، إضافة إلى إتباعه بعض الخطوات الإجرائية في درس القراءة .

جـ- القراءة الإبداعية

إن القراءة هى مناط العناية الكبرى فى التربية ، وذلك لأن التعليم فى كافة مستوياته ومراحله يتخذ من القراءة مفتاحاً لكافة مجالات التثقيف فى مختلـف المواد الدراسية ، مما يؤكد على أن القراءة هى محور التعليم.

لذلك فالجهود متواصلة محلياً وعالمياً فى بحوث تعليم القـراءة وتعلمهـا وطوال خمسين عاماً مضت ، تطور مفهوم القراءة تطوراً بالغاً ، ووصل إلـى درجة من الشمول والتعقد كبيرة يرجع بعضها إلى القارئ وبعضها إلى الـنص المقروء وبعضها الآخر يرجع إلى عملية القراءة ذاتها.

والقراءة –لاشك – هى الوسيلة التي لا غنى عنها للإنسان فهـي تثـرى خبراته ، وتوسع أفقه ، وتربطه بالماضي ، وتجعله قادراً على فهم حاضـره ،

والتخطيط لمستقبله ، وإذا كانت القراءة وسيلة الإنسان ليعيش بفاعلية فى حياته، فإننا فى حاجة ماسة إلى مفهوم جديد للقراءة يتعدى عملية النقد أو يتعدى القراءة الناقدة ، مفهوم يتناغم ويتماشى مع العصر الذي نعيشه بتغيراته وتطوراته السريعة والمتلاصقة .

هذا المفهوم الجديد هو ما يسمى بـ "القراءة الإبداعية" أو قراءة من أجل الإبداع، قراءة من أجل إنتاج ما هو جديد غير مألوف ، قراءة تتعامل مع الجوانب العليا للتفكير الإنساني ، قراءة تحرر من القيود ، قراءة تنمى الخيال لدى الطلاب ...

والآن : السؤال الذي يطرح نفسه: **ما القراءة الإبداعية ؟**

١ – مفاهيم للقراءة الابتكارية " الإبداعية "

فى عام ١٩٧٣ عرفت برازل "Brazell 1972" القراءة الإبداعية بأنها " إضافة جديدة للمقروء ، وذلك بعد تفصيله وتحويله وإعادة تنظيمه والذهاب به إلى ما هو أبعد من المقروء وذلك لابتكار شيء جديد .

في عام ١٩٨٢ عرف مارتن Martin القراءة الإبداعية بأنها العملية التي يتم من خلالها تفاعل القارئ مع المادة المقروءة ، بحيث يكون القارئ حساساً للتنافر فى النص ، يطرح أسئلة ويبحث عن إجابات لها ، ويضع المعلومات فى محتوى متكامل ذى معنى ، يمكن أن يكون فريداً ، ويطبق استبصاراته فى مواقف جديدة.

مما سبق يمكن وصف القارئ بأنه قارئ إبداعي إذا توافرت فيه الشروط الآتية:

- إذا تفاعل مع النص المقروء تفاعلاً يزيل كل الحواجز بينه وبين

النص المقروء .

- الإلمام بجوانب النص المقروء.
- تخيل ما هو جديد أو أصيل انطلاقاً من معلومات النص.
- إضافة أفكار جديدة للنص المقروء.
- توظيف أفكار ومعلومات النص لإنتاج أفكار جديدة ونصوص معايرة .
- إبداء وجهة النظر ونقد وتحليل ما هو مقروء قبل إنتاج النصوص الجديدة

٢- أهمية القراءة الإبداعية :

إن القراءة الإبداعية تنمية للفرد ، وتوسيع لقدرته العقلية ، فهو ليس مستقبلاً للمعلومات بقدر ما هو باحث ومحلل ومركب ومحور ، إنه قارئ مفكر، يصل إلى استنتاجات صحيحة يختار المناسب منها ، تصبح سلوكه في حالة من التطور الدائم والمفيد ، إنه قادر على التوقع والتخيل والحدس ، ومن ثم قادر على تشكيل المادة المقروءة وإعادة صياغتها موظفا إبداعه وتخيله.

كما أن القراءة الإبداعية تجعل القارئ يحس بالعالم المحيط به إحساساً فريداً ، فهو مشارك للأحياء في الأحاسيس والمشاعر فالتخيل الذي يعيشه أثناء القراءة ، يجعل العالم وأفعاله شيئاً حقيقياً وفريداً .

والقراءة الإبداعية تجعل القارئ :

- متفتحاً دائماً على عالم الصفحة المطبوعة بثرائها ، يعيد النظر فى كل ما هو مألوف وشائع ويتلاعب بالأفكار.

- يكشف الأسباب ، ويصنف المختلف ويحور ويبذل فى المادة الدراسية ما يقوده إلى أصالة التفكير وامتلاك التعدد فى وجهات النظر ، فتصبح لديه الطلاقة والمرونة وأصالة الفكر.
- كثير الأسئلة دائماً ، يقرأ النص ، وما به من معلومات ، ويبحث عن إجابات عديدة لهذه الأسئلة.
- مؤلفاً يأخذ مكان مؤلف النص ، ليغير من المواقف والأحداث حسب تصوره ورؤيته.

٣- بعض استراتيجيات القراءة الإبداعية :

ويقصد بهذه الاستراتيجيات " الطرق والوسائل والأساليب التي تنمى القراءة الإبداعية أو التي يستخدمها المعلم لتنمية القراءة الإبداعية لدى الطلاب وتنمية مهاراتها كذلك .

استراتيجيات العصف الذهني :

ويقصد به طرح المشكلة أمام الطلاب وتتم المناقشة ولكن هنا يجب مراعاة المعلم لما يلي :

- تأجيل إصدار الأحكام إلى نهاية الجلسة.
- إطلاق الحرية أمام الطلاب لطرح أفكارهم .
- خلق جو التنافس للحصول على أفكار كثيرة ومتنوعة.
- طرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة التى ليس لها إجابة معينة.

إستراتيجية طرح الأسئلة: وتنقسم إلى :

- أسئلة يطرحها الطلاب للكشف عن جوانب الغموض فيما قرأه الطالب.
- أسئلة يطرحها المعلم ويشترط فيها أن تكون مفتوحة ، ومثيرة للتفكير ،

لتساعد الطلاب على حرية التعبير عن أنفسهم ، والتأمل والسعي لإشباع حب الاستطلاع في الموضوع الذي يقرعونه.

إستراتيجية تنمية التخيل:

وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس تنمية الخيال ، حيث يطلب من الطلاب تأليف قصة أو مسرحية تقوم على الحوار بين الأشخاص أو إضافة أحـداث أو أفكار إلى محتوى النص لتنمية المعلومات مستخدمين تخيلاتهم .

استراتيجية التنبؤ والتوقع :

وفيها يطلب من الطلاب أن يقدموا معلومات مرتبطة بالنص المقروء كأن يطلب منهم التنبؤ بمحتوى قصة أو كتاب أو محتوى موضوع قرائي من خلال قراءة العنونا ، وكذلك توقع نهاية قصة بعد قراءة بعض أحداثها.

استراتيجية حل المشكلات :

وتعنى بها تطبيق ما قرأه الطالب في حل مشكلاته التي تواجهـه ، حيـث يطلب منه بعد عرض المشكلة عليه أن ينوع الحلول للمشكلة ذاتها ، وتعـرض المشكلة وحلولها المتنوعة في جلسة على الطلاب لإضافة المزيد من الحلو حول المشكلة ذاتها.

استراتيجية التحويل :

وفيها يطلب من الطالب تحويل نهاية القصة إلى نهاية أخرى غيـر التـي قرأها ، أو بشكل يحول صورة رآها إلى نص شـعري أو قـصة قـصيرة أو مسرحية ...الخ. أو يطلب منه تحويل قصة إلـى مـسرحية أو حـوار بـين شخصين أما ما يشبه ذلك مما ينمى خياله وإبداعه.

٤- طريقة تقويم النص المقروء فى القراءة الإبداعية :

إن طريقة تقويم النص المقروء فى مدارسنا لا تنمى الإبداع من قريب ولا من بعيد وغنما تركز على التذكر والحفظ ونستطيع أن نقول إنها تقتل الإبداع والخيال . فلا يسمح للطالب أن يخرج عن المعلومات الواردة في النص المقروء.

ومن ناحية أخرى يلتزم الطالب بالمعنى الوارد فى معانى المفردات ولا يقبل منه سوى ذلك.

والأسئلة المفتوحة محدودة إلى درجة تثير القلق على عقول وقدرات هؤلاء الطلاب أصحاب الخيال .

أما معالجة النصوص معالجة إبداعية فهى تتم من خلال :

- **تقويم بنائي " تكويني "** أثناء عملية التدريس وذلك من خلال الأسئلة المثيرة التي يعصف بها المعلم عقول الطلاب.
- **تقويم نهائي :** وهو يترك الفرصة متاحة أمما الطلاب للانطلاق ولا يقيدهم بأسئلة مغلقة الإجابة وإنما العنوان العام لأسئلته هو " ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ما دامت عقلية ومنطقية "

٥- خطوات السير فى نص مقروء يعالج معالجة إبداعية :

الأهداف :

على المعلم أن يحدد مجموعة من الأهداف يريد تحقيقها بعد دراسة النص ،

هذه الهداف تعنى تحقق بعض مهارات هذا النوع من القراءة الإبداعية" ويراعى المعلم الجوانب الثلاثة لصياغة الهداف " المعرفية ، الوجدانية ، المهارية". ومن أمثلة صياغة الأهداف ما يلي:

- أن يضيف الطالب إلى معلومات النص معلومات أخرى ترتبط بالنص
- أن يغير الطالب فى بعض أحداث النص ويستنتج ما يترتب على هذا التغيير "كتغيير بداية النص أو نهايته"
- أن يبدى الطالب رأيه فى بعض أحداث النص المقروء وإن خالف ذلك رأى المؤلف.

إلى غير ذلك من الأهداف الإبداعية التى تحرر الطالب من قيد التعرف والتذكر والفهم إلى حلقة الإبداع والإنتاج الإبداعي .

التمهيد :

على المعلم أن يمهد لموضوعه تمهيداً يتفق مع أهدافه الإبداعية التي حددها وان يجعل التمهيد سؤالاً فى الدرس السابق ولا التمهيد بطريقة مألوفة ومعروفة لدى الطلاب فلا يثير ذلك لديهم شيئاً جديداً.

وعليه أن يغير كل حصة من طريقة تمهيده بحسب النص المقروء الذي سوف يقوم بدراسته مع طلابه ، ويمكنه استخدام الصور أو أية أو حديثاً أو قولاً مأثوراً يرتبط بالموضوع ويسأل عليه مجموعة من الأسئلة الإبداعية ، ويتلقى الإجابات من الطلاب دون أن يرفض واحدة من هذه الإجابات من دامت منطقية وسيتضح له أن الطلاب لديهم كماً هائلاً من المعلومات المرتبطة بالموضوع.

الوسائل :

الوسائل لا غناء عنها أثناء تدريس النص القرائي وفى أي فرع آخر من فروع العلم ، ولكن الأمر هنا مع نصوص القراءة الإبداعية يختلف بحيث يجب أن تتناسب الوسيلة مع طريقة التدريس وطبيعة النص القرائي. فقد تكون الوسيلة صورة ، وقد تكون الوسيلة جهاز فيديو لعرض موقف معين.

الأنشطة :

حيث يمكن للمعلم أن يؤكد على تنمية الجانب الإبداعي من خلال جماعات النشاط المختلفة مثل :

- جماعة القراءة الحرة :

وهى جماعة دائماً على صلة بمنابع الثقافة والمعرفة بدافع الرغبة والميل الذاتى.

- جماعة الصحافة :

حيث يتاح لهم الفرصة للتعبير عن أفكارهم وآرائهم تعبيراً حراً منطلقاً يظهر فيه ذاتيتهم ، وتتجلى فيه إبداعاتهم.

- الجماعة الأدبية :

يتاح لهؤلاء فرصة المنافسة الأدبية والمباريات الشعرية والنثرية والناظرات

أسلوب التقويم :

أشرنا فيما سبق إلى طريقة التقويم المناسبة للقراءة الإبداعية ، وهى طريقة الأسئلة المفتوحة التى يمكن الإجابة عنها بأكثر من طريقة ، والاختبارات التى

تهتم بإنتاج الجديد .

٦ـ نموذج لدرس قرائي معالج ومنظور إبداعى :

وفيما يلي نقدم لك ـــ عزيزي الطالب المعلم ـــ نصا قرائيا مقررا على طلاب الصف الأول الثانوي العام ، بعنوان" العمل ضرورة إنسانية " لنبين لك كيف نعالج هذا النص تدريسيا من منظور تدريس القراءة الإبداعية :

العمل ضرورة إنسانية

خلق الله الإنسان ، وجعل الأرض أمانة بين يديه ، وسخرها له ، يستثمر كل ما فيها لصالحه ، ليعمرها ، ويزيد تعميرها ، وإذا كان كل ما في الأرض مسخراً للإنسان من حيوان ودواب وماء ، وهواء ، وغازات ، وسوائل ، ومعادن مختلفة ، وصخور ، وأحجار ، وآبار ، وأنهار ، وأسماك ، وحيوانات بحرية ، وشعاب مرجانية ، وزروع وثمار ، ونباتات وأشجار إلى غيره. ويجنى ثمار جهده وعرقه في عمله.

ونظره فيما حوله من مشاهد الكون ، والربط بينها وبين حقائق أرضه ، وأحلام رفاهيته ، فينتفع بالريح ، السحب ، والغيوم ، والنجوم ، والكواكب ، والشمس والقمر ، إلى غير ذلك ليكون تعميره للأرض تعميراً عاماً ، شاملاً ، لا ينتفع به فرد واحد ، ولا مجموعة صغيرة من الناس ، بل ليعم النفع، ويشيع الرخاء.

ولكن لم يتم هذا التعمير ؟

ليستقيم أمر الناس ، وينتفع بعضهم بجهد البعض الآخر أو بعبارة أخرى ، ليتبادلوا المنافع فيما بينهم ، فتسمو أفكارهم ، وتصفو قلوبهم وتصح أبدانهم ، وتقوى أجسامهم ، ويشيع بينهم العدل والفضائل ، ويسيروا على نهج الله الذى بينه لهم ، فيشكروه ، ويحمدوه ، ويعبدوه ، ويعلموا أن الدنيا هي مزرعة للآخرة ، ويعمل فيها الإنسان بدأب وإخلاص ، ليجنى فى الآخرة ثمار جهده الطيب فى الدنيا.

ولكن هل أمره الله بالتقشف فى الدنيا لينعم فى الآخرة ؟

لا .. لقد أمر الله الإنسان بالتمتع بالحلال فى الدنيا ، مع العمل للآخرة قال تعالى حين أورد قصة قارون الذى كان من قوم موسى عليه السلام : "ولا تنس نصيبك من الدنيا ، وأحسن كما أحسن الله إليك ، ولا تبغ الفساد فى الأرض.." وقال فى منحه بنى آدم الطيبات " يا بنى آدم خذوا زينتكم عن كل مسجد ، وكلوا واشربوا ولا تسرفوا "

سؤال آخر يتردد على الخاطر .. هل العلم خاص بالرجال فقط ؟ أو بالنساء فقط ؟ أو بالاثنين معاً ، وما نوع العمل الذى يقوم به كل منهما ؟

لقد حسمت الحياة الاجتماعية وتطور الحضارة الإنسانية هذا الأمر ، وأصبح عمل المرأة الآن واقعاً وحقيقة اجتماعية واقتصادية ، واتسعت ميادين العمل أمامها ، وشاركت فى كل نشاط ، وأسهمت فى سبل العمل المتشبعة.

يقى شيء مهم أوصت به الأديان ، ورجال الاجتماع ، ومفكرو الأمم ، ألا وهو الحفاظ على الاحتشام ، والابتعاد عن البهرجة والزينة أثناء القيام بالعمل والسعى إليه ، والجدية ، والإخلاص ، واستمرار المتابعة ، ورعاية الأبناء

والبنات ، ولأن تلك الرعاية هى المسئولية الأولى للوالدين ، خاصة المرأة.

سؤال ملح آخر : هل المرأة المتفرغة لشئون بيتها امرأة عاملة ؟

نعم ، فهذا هو الواجب الأول للمرأة ، والعمل المرموق فى حياتها : بنـــاء أسرة فاضلة ، وحفاظ على القيم والتقاليد الرشيدة ، وإنجاب –محسوب مـــنظم –حسب قدرة الأم وطاقتها وحاجتها ، وتربية الأولاد من الـــذكور والإنـــاث ، ومتابعة للأبناء للمحافظة عليهم خلقياً ، وصحياً ، وعلمياً ، ونفسياً ، وإيمانياً ، وسلوكياً ، وانتمائيا .

فهذه المرأة المتفرغة لبيتها هى العاملة الأولى فى هذا المجتمع ، وهى المربية للرجال والنساء ، المنشئة للأجيال المتتابعة ، قادة ومقودين ، حكاماً ورعية.

وقد أدرك ذلك المفكرون ، فجعلوا تلك المرأة مدرسة كاملـــة متكاملـــة لا امرأة عاملة فقط ...

اسمع قول أحمد شوقى حين يقول :

الأم مدرسة إذا أعددتها   أعددت شعبا طيب الأعراق

سؤال اجتماعي آخر :

فى المجتمع بعض الأفراد يتعدون عن العمل ويتسولون ، او يتفرغ بعضهم للعبارة معتمداً على ما يجود به الخيرون ...كيف ننظر إليهم ؟ وما واجـــب المجتمع نحوهم ؟

من المعلوم أن العمل حق ، والعمل واجب ، والعمل قداسة ، وكـــل عمـــل شريف مرغوب ومرضى عنه ، بحيث يؤدى وظيفة اجتماعية ، ويسد حاجـــة إنسانية ، ومن هنا تقوم الدولة بواجبها نحو أبنائها ، فتبنى البنيـــة الأساســـية ،

وتنشئ المزارع ، وتقيم المصانع وتنشر المشروعات المختلفة فى أنحاء البلاد ، تهيئ فرص العمل للقادرين عليه ، وتكفل للمواطنين عملاً كريماً نافعاً مثمراً وتشجع أصحاب الأموال على استثمارها فيما ينفع من منشئات اقتصادية : تجارية أو زراعية ، أو صناعية ، أو عمرانية ، وبذلك لا تشع البطالة والكسل بين بعض المواطنين.

وقد حثت الأديان على ذلك ، فالرسول الكريم – صلى الله عليه وسلم – جاء بمصابيح الهداية ونشرها فى كل مكان ، ليستضئ بها كل مهتد وكل إنسان ، حتى يعم النفع فتنتظم الحياة الإنسانية ، وفى الأحاديث النبوية الآتية توجيه نبوى كريم ، وترغيب فى العمل ، وحث على السعى لكسب الرزق الحلال ، حتى تتقدم الأمة ، ويحتفظ الإنسان لكرامته ، وتتوثق عرا المحبة والتعاون بين المواطنين ، وفى تلك الأحاديث رد على السؤال الوارد من قبل .

قال صلى الله عليه وسلم : " باكروا الغدو فى طلب الرزق ، فإن الغدو بركة ونجاح"

وروى أن قوماً قدموا على النبى صلى الله عليه وسلم ، وتحدثوا على أحدهم فقالوا : " يصوم النهار ويقوم الليل ، ويكثر الذكر . فقال صلى الله عليه وسلم أيكم يكفيه طعامه وشرابه فقالوا : كلنا فقال : " كلكم خير منه "

وكان صلى الله عليه وسلم جالساً مع أصحابه ذات يوم فنظر إلى شاب ذى جلد وقوة ، وقد بكر يسعى ، فقالوا : ويح هذا ! لو كان شبابه وجلده فى سبيل الله؟

فقال صلى الله عليه وسلم : " لا تقولوا هذا ، فإنه إن كان يسعى على نفسه

ليكفها عن المسألة ، ويغنيها عن الناس فهو فى سبيل الله ، وإن كان يسعى على أبوين ضعيفين أو ذرية ضعاف ليغنيهم ويكفيهم فهو فى سبيل الله ، وإن كـــان يسعى تفاخراً أو تكاثراً فهو فى سبيل الشيطان "

تعليق : فرق الرسول صلى الله عليه وسلم بين الإنـــسان العامـــل وغيـــر العامل ، بين من كانت نيته خالصة لله وبين من لم تكن نيته خالصة لله ، فكـــل العاملين من أجل إغناء أهلهم أصولاً وفروعاً عن الآخرين وسد حاجات أنفسهم ومطالبهم بالحلال ، فعملهم هذا فى سبيل الله ويثيبهم الله عليه ، أما العاملون من أجل الفخر بالثراء ، أو حتى لا يزيد البعض عنهم غنى وثراء ، فعملهم هذا من وسوسة الشيطان وتزيينه ، وسوف يحاسبون على ما كسبوا وما بذلوا من جهد فى سبيل تحقيقه.

لقى الرسول صلى الله عليه وسلم رجلاً من أصحابه ، وصافحه ، فوجد بكفـــه خشونة غير مألوفة ، فسأل صلى الله عليه وسلم : " ما بال كفيك قد أمجلتا؟

فأجابة الصحابي : من أثر العمل يا رسول الله ، فرفع الرسول صـــلى الله عليه وسلم هذين الكفين وقال : " هما كفان يحبهما الله ورسوله"

تعليق : اكتشف الرسول صلى الله عليه وسلم تشقق كفى أحد الصحابة عند مصافحته الرسول صلى الله عليه وسلم ، فسأله عن السبب وتبين أن هذا التشقق الشديد بسبب العمل فحياه الرسول صلى الله عليه وسلم وكرمه وكـــرم كفيـــه ، فالله يحب العاملين ، ولا يحب الهاربين من العمل والمتهاونين فيه ، لأن العمل طريق الإنتاج وزيادته ، وانفتاح طريق تحقيق الكفاية للأفراد ، وسبيل نهـــضة الأمة ورقيها.

وأحاديث الرسول –صلى الله عليه –منبع هداية وإرشاد للناس ، وترسم لهم خير الطرق فى نواحى السلوك والأخلاق والمعاملات ، وتساعد على تنظيم حياتهم ، وبناء مجتمعهم على أسس سليمة تكفل بقاءه ورقيه .

معالجة النص القراني معالجة إبداعية

- يكتب المعلم العنوان على السبورة والكتب مغلق أمام الطلاب ثم يوجه الأسئلة التالية:

س١: أمامك موضوع يحمل عنوان " العمل ضرورة إنسانية " ما الأفكار التى تتوقع أن يحتوى عليها هذا الموضوع من خلال قراءتك للعنوان ؟

س٢ : من خلال قراءتك للعنوان السابق . ما الألفاظ التي تتنبأ بورودها في الموضوع ؟

س٣ هب أنك تكتب موضوعاً موجزا تحت العنوان " العمل ضرورة إنسانية " ماذا تكتب ؟

- يوجه المعلم حديثه إلى الطلاب قائلا : اقرأوا الموضوع قراءة صامتة فى خمس دقائق ، مع مراعاة أنكم قد تسألون عن كل شيء فى الموضوع ، ثم يوجه لهم هذه الأسئلة :

س٤: ما الأفكار الرئيسة التى يحتوى عليها الموضوع ؟

س٥: إلى أى مدى تتفق هذه الأفكار مع الأفكار التى توقعتها من قبل قراءتك للموضوع ؟

س٦: إلى أى مدى اتفقت الألفاظ الواردة فى النص مع الألفاظ التى تنبأت بورودها سلفاً ؟

س٧ : اقرأ الفكرة الآتية ، ثم أجب عن السؤال الآتي :

- "خلق الله الإنسان لعمارة الأرض" هذه فكرة أشار إليها الكاتب . هـل ترى أن الإنسان يقوم بهذه الوظيفة على أكمل وجه . وضح مبينًا رأيك.

س٨: اقرأ الفقرة التى تبدأ بقول الكاتب " لقد أمرنا الله بالتمتع الحلال فى الدنيا مع العمل للآخرة " قراءة جاهرة أو استمع إليها من أحد زملائك ثم أجب:

- "التمتع —الدنيا الآخرة" من وجهة نظرك ما الرابط الذى يربط بـين الكلمات السابقة ؟
- سميت "الدنيا " بذلك لأنها " .... أكمل"
- استخدم كلمة "الأخرة " فى سياقات لغوية مختلفة وبمعان جديدة محاولاً التفرد عن زملائك ما أمكنك ذلك .

س٩: " تعرض الكاتب لقضية عمل المرآة وأثر ذلك فى المجتمع"

- اقرأ الفقرة التي تحدثت عن ذلك بوعي أو استمع إليها من أحد زملائك وهو يقرأ . ثم أجب عما يلي:
- ما رأيك فى هذه القضية ؟ ومدى اتفاقك مع رأى الكاتب؟

س١٠: اقرأ الفقرة التالية ثم أجب عن السؤال التالي :

"فأنت أيتها المرآة المربية أنت امرأة عاملة "

- اجعل العبارة السابقة نهاية مقال مختصر تتحدث فيه عن عمل المـرآة مؤيداً كلامك بالأدلة ما أمكنك ذلك .

س١١: طلب منك فى الإذاعة المدرسية إلقاء كلمة عن أولئك الذين لا يعملـون ويعتمدون على غيرهم . ماذا تقول لهم ؟ أيد كلامك بالنصوص ما أمكنك من خلال قراءتك للموضوع .

س١٢: اقرأ النصوص الدينية الواردة فى الموضوع والتى تحث على العمل "

- استخدم النصوص الدينية فى بيان العمل فى الإسلام فى عبارات بليغة ما أمكنك ذلك

س١٣: العمل حق ، العمل كرامة ، العمل واجب :

- لو أردت أن تخبر عن العمل بمجموعة أخرى من الصفات المميزة له . ماذا تقول ؟

س١٤: اقرأ جيدا الفكرة التالية ثم أجب :

- "السعي لتدبير حياة فاضلة وكريمة لك ولأولادك يعد جهاداً فى سبيل الله". اجعل العبارة السابقة فى إطار رسالة تبعث بها لأخيك أو صديقك الذي يعمل بالخارج "

س١٥: اقترح مجموعة من العناوين التي تصلح أن تكون عنواناً لهذا الموضوع ما أمكنك ذلك.

د- الأنشطة والوسائل التعليمية المساعدة في تدريس القراءة

للنشاط أهمية كبيرة في العمل التربوي ، نظرا لأنه يتناسب مع ميول التلاميذ واستعدادهم ، ولذا يجب على المعلم أن يترك الباب مفتوحا للتلاميذ ليختاروا نوع النشاط الذي يلائم قدراتهم ورغباتهم الفردية للتعلم

يمكن التعبير عن طريقة النشاط بأنها عملية مزج بين الطرق المرتكزة حول المعلم وحول الطفل . لأن كلمة النشاط استخدمت كثيراً فى الطرق الحديثة للتعلم والتدريس داخل الفصل المدرسي . إن طريقة النشاط هى إدراك بأن الأطفال يتعلمون أفضل كلما كانوا أكثر نشاطاً فى الدرس أي أنهم يتعلمون

من خلال العمل.

يحتوى الدرس عادة على بعض نشاطات يقوم بها المعلم مثـل الـشرح ، والعرض ، وتوزيع الأدوات وإعطاء التعليمات ، لكن نشاطات التلاميذ يـشغل معظم وقت الدرس مثل :

- الإجابة على الأسئلة شفويا أو كتابياً .
- مناقشة الصور واللوحات .
- الرسم.
- القيام بعمل نموذج.
- تمثيل المواقف.
- البحث عن المعلومة على الخرائط.
- استخدام معينات (أدوات) التعلم مثل كروت مكتوب عليها بعـض المعلومات ، شرائط أو (تسجيلات) الكاسيت.

بعض وسائل تنمية مهارات القراءة:

إن تعليم القراءة ينبغي أن يقوم على أساس تنمية مهارات في إطار تخطيط هادف ، مع مراعاة أن تقدم يقدم للتلميذ فى مهارة يؤثر فى اكتـسابه مهـارات أخرى ليس فى القراءة فحسب ؛ بل فى فنون اللغة الأخرى من استماع وحديث وكتابة ، والطرق التي يمكن أن تفيد إكساب مهارات القراءة وتنميتها وتحسينها ما يلي :

١. الألعاب اللغوية :

توجد مجموعة من الألعاب للتدريب على مهارات القراءة كألعاب تعـرف

الحروف والكلمة والجملة . وألعاب التدريب على قراءة كلمة أو عبارة أو نص قصير ، وألعاب تعرف أخطاء القراءة البصرية وتصحيحها ، وألعاب التدريب على استيعاب مفردات أو عبارة قصيرة أو نص قصير .

٢. بعض الوسائل التعليمية :

هناك وسائل تعليمية متعددة يمكن أن تسهم فى تنمية بعض مهارات القراءة وتحسينها منها البطاقات ، واللوحات الوبرية ، والرسوم والصور ، وجهاز التسجيل وأشرطة التسجيل ، والمغناطيس ، وقرص الكلمات .....وقد استخدمت هذه الوسائل فى علاج بعض أخطاء القراءة الجاهرة فى بعض الدراسات.

والبطاقات فيها تدريب للتلاميذ على تركيز الانتباه ، والفهم الدقيق وتقوية الملاحظة ، وهى من أفضل الوسائل التى تستخدم فى العلاج الفردى لصفات التلاميذ ، ومن أنواعها الكثيرة بطاقة تنفيذ الأوامر ، وبطاقة اختيار الإجابة الصحيحة ، وبطاقة الإجابة المكتوبة ، وبطاقة الألغاز وبطاقة ملء الفراغات ، وبطاقات جمع القصص ، وبطاقات الإجابات التحريرية ، وبطاقة السؤال المفاجئ والإجابة السريعة وغير ذلك .

٣. العناية بالتغذية المرتدة التصحيحية لأخطاء القراءة الجاهرة :

تشير نتائج إحدى الدراسات التي أجريت على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح مجموعات التغذية المرتدة التصحيحية لأخطاء القراءة الجاهرة سواء أعطى المعلم نموذجا صحيحا

من عنده أم طلب من التلميذ أن يصحح بنفسه فى الحال ، مقارنة بمجموعة لم تتلق أي نوع من التغذية .

٤. **العناية بالتدريبات العلاجية :**

وهذه التدريبات تركز على أخطاء معينة عند التلاميذ فى القـــراءة وهـــى مستمدة من الكلمات والتعبيرات التى يستخدمها التلاميذ بصورة خاطئة ، فتعود إليهم فى ثوبها الصحيح ، وقد ثبت فعالية هذه التدريبات فى علاج بعض أخطاء القراءة الجاهرة فى بعض الدراسات .

٥. **العناية بالقراءة الجاهرة الصامتة .**

فالقراءة الصامتة فى مجال التدريب على الفهم وسرعة القراءة فهى أسرع من القراءة الجاهرة بنسبة ٦٦ % والقارىء ، جهرا عادة ما يعيد نفسه قبلهـــا بالقراءة الصامتة لفهم المعنى وتذليل الصعوبات اللغوية " والقراءة الجاهرة فيها مجال لتذليل صعوبات النطق وتدريب التلاميذ على دقـــة التعلـــق ، وإخـــراج الأصوات من مخارجها الدقيقة ودقة الضبط ....

٦. **المناقشة والشرح**

- وتنطلق من توجيه مجموعة من الأسئلة إلى ا لطلاب ، للإجابة عليهـــا واتخاذها نقطة انطلاق نحو تحديد المقصود بالقراءة الإبداعية وتعـــرف مهاراتها ، و إجراءات تدريسها ؟
- نطالب الطلاب بذكر سؤالين ــ على الأقل ــ حـــول مـــا قـــرءوه والإجابة عنهما.

هـ- تقويم درس القراءة (نموذج تطبيقي) :

التقويم عملية مهمة في العمل التربوي ، وتزداد أهميتها في تدريسنا للغة بعامة والقراءة بخاصة ، ومن المهم في هذا الصدد أن يتقن معلم اللغة العربية مهارات التقويم وصياغة الأسئلة.

وسوف نعرض عليك أحد الموضوعات ثم نبين كيف نصوغ عليها مجموعة من الأسئلة.

الموضوع : زمان متغير .. فأين موقعنا فيه؟[1]

السؤال الأول :

هب أنك تقرأ موضوعا عنوانه : زمان متغير .. فأين موقعنا فيه . ما الأسئلة التي تدور في ذهنك عن هذا الموضوع .

السؤال الثاني :

ما الأفكار التي تود أن يعالجها موضوع يحمل العنوان السابق ؟

اقرأ المقال الآتي ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

زمان متغير ...فأين موقعنا فيه ؟*

من أهم مظاهر العصر الذي نعيش فيه أنه عصر تسير فيه الأشياء بسرعة عظيمة ، وتتبدل فيه معالم الحياة المادية والاجتماعية والفكرية باستمرار ، حتى ليمكننا أن نصف هذا العصر –فيما نصفه به – بأنه عصر التغير السريع.

---

* برهان الدجاني : زمان متغير .. فأين موقعنا فيه ، مجلة العربي ، العدد ٣١٠ ، سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ص ١٢١ – ١٢٢.

ويواجه هذا العصر الأفراد والمجتمعات بسؤال كبير لا مفر من الإجابة عليه. وهو : كيف نعيش وسط هذا التغيير ؟

إن التغيير يخلق أعداداً لا حصر لها من المشاكل ؛ فإذا بذلت الجهود لحل هذه المشاكل أو بعضها ، وبدا أننا مقتربون من الحل أو واصلوه ، نشأ وضع جديد ، وأصبح الحل ؛ بل المشكل ذاته غير ذي موضوع ، ولكن ليس هناك حل نهائي لأنه ليس هنالك وضع نهائي ، بل ثمة حلول مؤقتة أو محاولات لإيجاد حلول لمشاكل تتغير يوماً عن يوم بتغير الأوضاع ؛ ولذلك يصعب تحديد المشاكل تحديداً جامعاً ، ويستحيل تحديد الحلول التفصيلية لهذه المشاكل.

إلا أنه من غير الصعب تحديد نقاط التوتر التي تنشأ عن عصر التغير بشكل عام ، والقول بصفة إجمالية بأن المشاكل تنشأ في الغالب في هذه النقاط. وسنحاول فيما يلي إعطاء وصف لبعض هذه النقاط المهمة.

إن نقطة التوتر الأولى تنجم عن مفهومنا لقيمة التغير ذاته ، ومدي كونه شيئاً مرغوباً فيه ؛ فهناك من يتساءل قائلاً : لماذا هذا الاندفاع إلى التغير أصلا ؟ أليس أفضل منه التشبث بما نحن عليه ؛ أي بنظامنا وقيمنا في الحياة ووسائلنا بالعيش ؟ وقد يكون سبب هذه النظرة الاقتناع الجامد بنمط معين من الحياة ؟ أو عدم الرغبة فى بذل الجهد اللازم للتغير ، أو التهيب من المجازفة ، أضف إلى ذلك أن كل نمط من أنماط الحياة لا بد وأن يصنف الناس إلى " محظوظين" و " أقل حظاً" ، والمحظوظون يعملون دائماً على استبقاء مراكزهم الممتازة ؛ ولذلك فهم عادة أكثر الناس تمجيداً " للواقع" ، وأكثر الناس تشبثاً بالآراء والمؤسسات التي تدعو إلى بقاء ما كان على ما كان ؛ إلا أن دعاة

المحافظة ليسوا دائماً من الفئات الممتازة ذات الغرض الخاص ؛ بل إن بينهم بعض المثالين الذين تختلف مفاهيمهم حول أغراض الحياة ومعانيها عن مفاهيم العصر . وبين هؤلاء من يهفو إلى " فترات ذهبية " عفي عليها الزمان ، دون أن يدركوا أن تغير الظروف قد استلب من تلك الفترات محتواها .

غير أن الجدل حول استحسان التغير أو عدم استحسانه ، هو جدل عقيم ، فالتغير حاصل ــ شئناً أو أبينا ــ والقوى التي تعمل في سبيله عظيمة لم تستنزف طاقتها ولا اندفاعها.

وحتمية التغير مسألة مفروغ منها تماما ، وليست موضع اختيار . والمجتمع الذي يبذل قواه في سبيل منع التغير ؛ إنما هو مجتمع مبعثر لقواه مهدر لها . ومجال الاختيار محصور فقط في نوع التغير المطلوب ، والمجتمع المقتصد في قواه هو ذلك المجتمع الذي يحاول ــ ضمن ظروفه الخاصة ــ أن يكتشف أفضل أنماط التغير ووسائله ، وأن يوجه قواه كلها في سبيل تحقيقها.

ونقطة التوتر الثانية تنجم عن مدى إدراكنا للترابط الشامل المتغلغل في عملية التغير ذاتها من هنا نرى أناسا يقبلون التغير في بعض نواحي الحياة ، ويرفضونه في نواح أخرى غيرها . قد تسمع مثلا من ينادي بتقبل العلم والحضارة الحديثة ، مع استبقاء جميع المؤسسات القديمة ، أو مع رفض استحداث المؤسسات الجديدة التي يطلبها هذا الوضع ، وهذا ــ لعمري ــ من مستحيلات الأمور ، فمن قبل الصناعة مثلا ، فقد قبل نمطا اجتماعيا كاملا في الحياة . وقد قبل معها ــ شاء أو أبى ــ تقسيم العمل ، وهجرة الناس من الأرياف وتمركزهم في المدن ، وزوال العصبية العائلية (لا العائلة نفسها طبعا) ، ونشوء عصبيات جديدة كالنقابات والأحزاب ، وقد قبل معها أيضا زوال إقطاع الأرض ، واقتصاد الزراعة ،

ونشـــوء الطبقة الوسطى ، وطبقة العمال ، وتغير توازن القوى المجتمعية ، وقبـــل تبديل نمط التعليم ، ونشوء أنماط جديدة من الأفراد ، وقيام تباينات كبيرة بين الآباء والأبناء ، وتعديلات كبيرة في مركز المرأة المجتمعي وفـــي حريـــة تـــصرفها ، وبروز مفاهيم جديدة ، عما هو أخلاقي وما هو أخلاقي ، وقد أقر إلى جانب ذلـــك للحكومة بدور جديد في الحياة ، وقبل تطور شكل الحكم وطرائقـــه ، وضـــرورة وضع تشريعات جديدة ، وقد استسلم لبعض التشريعات التي تخدش نقاطا حـــساسة من أفكاره ، لضرورتها الاجتماعية .

وهذا ينقلنا إلى نقطة التوتر الثالثة وهـــي نـــوع التـــصرف إزاء التغيـــر الحاصل، وعلينا هنا أن نفرق بين الاستسلام لقوى الدفع والجذب ، وبين التغير الإرادي ، بين المحاكاة ، و الإبداع ، بين التغير المنفعل والتغير الفاعل ؛ بـــل في النهاية بين الأسر والحرية ؛ فقد يصبح الإنسان عبدا للتغير ــ إذا لم يكتنـــه مغزاه وقواه الدافعة واتجاهاته ــ وإذا استسلم له استسلاما كليا منفعلا ، وقـــد يصبح المجتمع أسيرا لنمط معين من التغير إذا لم يبدع نمطه الخاص المنبثـــق من حاجاته وظروفه ؛ فأنماط الحياة قد تستورد ، بل قد تفرض ، والسير مـــع التغير كالسباحة في النهر الصاخب العنيف ، فمن لم يختط لنفسه الاتجاه ، ومن لم يكتسب المعرفة بالسباحة ، ولم يبذل الجهد اللازم ، فقد أصبح أسير التيارات الطبيعية توصله أنى اتجهت ، وقد تؤدي به إلى الموت ، وإذا تعب فركن إلـــى قارب عابر أصبح أسير ذلك القارب وأصحابه ، وإذا سها فالتقطه قارب سائر ــ عنوة واستسلاما ــ فقد أصبح أيضا أسير ذلك القارب .

السؤال الثالث :

ما الأفكار الرئيسة التي حـــاول الكاتـــب أن يعالجهـــا مـــن خـــلال هـــذا الموضوع ؟

السؤال الرابع :

إلى أي مدى تتفق الأفكار التي طرحتها قبل قراءتك للمقال السابق والأفكار المتضمنة فيه بالفعل ؟

السؤال الخامس :

طرح الكاتب سؤالا أساسيا حاول أن يعالجه من خلال هذا المقال. اطرح هذا السؤال بصيغ لغوية أخرى.

السؤال السادس : التغير ـ المشاكل ـ الحل

هذه الكلمات وردت في المقال . بينها علاقات وصلات ، حاول أن تعدد هذه العلاقات والصلات بأسلوبك .

السؤال السابع : (التوتر ـ التغير ـ الجدل)

هذه الكلمات وردت في المقال لتوضيح بعض المعاني والأفكار التي تدور في ذهن الكاتب ، وضح ذلك بأسلوبك

السؤال الثامن : (الجدل العقيم)

أ- ماذا يعني من وجهة نظر الكاتب ؟

ب- ماذا يعني من وجهة نظرك ؟

ج- اطرح عددا من القضايا التي يمكن أن يكون الجدل فيها عقيما .

السؤال التاسع :

(تلك هي الرؤية العقلية التي توفق بيننا وبين الواقع الفعلي ، وهو توفيق وانسجام تمنحه الفلسفة لأولئك الذين ارتفع بداخلهم ذات يوم صوت باطني يحثهم على فهم العالم).

ما الأفكار التي يود الكاتب أن يتحدث عنها من خلال هذه الفقرة ؟

السؤال العاشر :

إذا كانت هذه هي غاية الرؤية العقلية ــ من وجهة نظر الكاتب ــ ففما غاية الرؤية القلبية من وجهة نظرك أنت ؟

السؤال الحادي عشر : (العقل القائم في العالم بالفعل)

أ- تعبير استخدمه الكاتب لتوضيح معان تدور في ذهنه. اذكر هذه المعان.

ب- قد يثير هذا التعبير ــ في ذهنك ــ بعض التساؤلات. اطرحها.

السؤال الثاني عشر :

قد تدفعك قراءتك لهذا الموضوع لكتابة موضوعات أخرى ؛ ما العناوين التي تقترحها للموضوعات التي ستقوم بكتابتها.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية :

١. أحمد سيد محمد إبراهيم : دراسة تجريبية لتنمية بعض مهـارات القـراءة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، العدد السادس ، المجلد الأول ، ١٩٩٠ .

٢. حسن شحاته : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : الـدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٦ .

٣. ـــــــــ ، محبات أبو عميرة : المعلمـون والمتعلمـون ، أنمـاطهم وسلوكهم وأدوارهم ، القاهرة : الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٩.

٤. حسني عبد الباري عسر : التمكن من مهارات القراءة الناقـدة ، وعلاقتـه بالوعي بعمليات الفهم لدى طلاب الدبلوم الخاص في كليـات التربية ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد ٤٧ ، المجلد الثالث ، أكتوبر ١٩٩٧ .

٥. حسين سليمان قورة : دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعلـيم اللغـة العربية والدين الإسلامي ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ٢٠٠١ .

٦. رشدي أحمد طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، إعدادها ، تطويرها تقويمها ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٨ .

٧. فتحي علي يونس : عن القراءة والمعرفة ، القراءة والمعرفـة ، الجمعيـة المصرية للقراءة والمعرفة ،العدد الأول ، نوفمبر ٢٠٠٠ .

٨. فتحى علي يونس وآخرون : تعليم اللغة العربيـــة ، أســـسه وإجراءاتـــه ، القاهرة ، ١٩٩٦ .
٩. فهيم مصطفى : الطفل والقراءة ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٤ .
١٠. كمال بشر : اللغة العربيـــة بين الوهم وسوء الفهـــم ، القـــاهرة : دار غريب للطباعة والنشر ، ١٩٩٩ .
١١. مجمع اللغة العربية : المعجم الوجيز ، القاهرة : الهيئة العامة لـــشئون المطابع الأميرية ، ١٩٩٣ .
١٢. محمود كامل الناقة : في التدريس الجامعي ، دراسات تربوية ، الجزء الثاني ، ١٩٨٦ .
١٣. وليم عبيد : المعرفة وما وراء المعرفة ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد الأول ، نوفمبر ٢٠٠٠ .

ثانياً : المراجع الأجنبية:

14. Armbruster, Bonnie B., et al (1983). The Role of Metacognition in Reading to Learn: A Developmental Perspective. Reading Education Report No. 40. Urbana, IL: Center for the Study of Reading. [ED 228 617

15. Borg, S.(1994): "Language Awareness as Methodology" : Implications for teachers and teacher Training: , in LA journal, Vol. 3, No. 2, P. 61 –71.

16. Collins , Norma D : Metacognition and reading to learn , ERIC Digest , 1996 .

17.Cullen, R. (1994) : "Incorporating a Language improvement component in Teacher Training programmes", in ELT Journals, Vol. 48, No. 2, P. 162- 72.

18. Francis.G., (1994) : "Grammar Teaching in Schools: What should Teacher Be Aware of ? In Language Awareness Journal, Vol. 3m No3-4 .P221-36.

19. Frazier,-Deidra-W.: Transfer of College Developmental Reading Students' Text marking Strategies ,Journal of Reading Behavior; v25 n1 p17-41 1993

20. Friedman,-Anne-R.:Insights into the Reading Processes of Community College Developmental Readers, Research-and-Teaching-in-Developmental-Education; v13 n2 p5-18 Spr 1997

21. Gelklaus Nancy : Reading Awareness , The Impact of Reading Research , vol . 42 , Number 4 , June 2000.

22. Gertz, Ellen A. (1994). "Enhancing Motivation and Reading Achievement: Intervention Strategies for the Underachieving Middle School Student." Ed.D. Practicum, Nova Southeastern University. [CS 011 760]

23. Griffith, . Priscilla, and Mary W. Olson (1992). "Phonemic Awareness Helps Beginning Readers Break the Code." Reading Teacher, 45(7), 516-23. [EJ 439 120]

24. onig, Bill :Teaching Our Children to Read: The Role of Skills in a Comprehensive Reading Program , U.S.; California , Corwin Press, Inc , 1996.

25. Lundberg,-Ingvar; And-Others : Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children.,Reading-Research-Quarterly; v23 n3 p263-8 Sum 1988

26. Marsha , Berger : Educational issues about reading , The Impact of reading Research ,Volume 42, Number 4 June 2000

27. Mitchell, R,and Hooper, T. (1990): Teachers, views of Language Knowledge", in CLE working papers; Sauthampton Univ., England. U.K.

28. Muth,-K.-Denise : Structure Strategies for Comprehending Expository text Reading-Research-and-Instruction; v27 n1 p66-72 Fall 1987

29. Newman , J : Whole Language : theory and use, Portsmouth, NH: Heineman ,1985 .

30. Olson,-Mary-W.; Griffith,-Priscilla: Phonological Awareness: The What, Why, and How, Reading-and-Writing-Quarterly: Overcoming-Learning-Difficulties; v9 n4 p351-60 Oct-Dec 1993
31. Sinagra,-Marsha-D.;Lopez,-Kathryn: An Alternative Teaching Strategy for Developmental Reading., Research-&-Teaching-in-Developmental-Education; v7 n1 p13-18 Fall 1990
32. Stanovich, Keith E. (1993-94). "Romance and Reality (Distinguished Educator Series)." Reading Teacher, 47(4), 280-91. [EJ 477 302
33. Stahl,-Norman-A.; And-Others: How College Learning Specialists Can Help College Students. ERIC Digest , 1991
34. Stone,-Nancy-R : Self-Evaluation and Self-Motivation for College Developmental Readers. PY: 1994 JN: Research-and-Teaching-in-Developmental-Education; v10 n2 p53-62 Spr 1994
35. Zanias,-George-Stephen:The Effect of Supplementary Entries on Reading Comprehension Tests in College Level, Developmental Reading Classes. PY: 1996, Kean College of New Jersey

الفصل الثاني

نحو أمة قارئة
بين تساؤلات الواقع وطموحات المستقبل

- أولا : مقدمة وتساؤلات
- ثانيا : أهمية القراءة
- ثالثا : واقع القراءة في عالمنا المعاصر
- رابعا : طموحات مستقبلية

الفصــل الثانــي
نحـو أمـة قارئـة
بين تساؤلات الواقع وطموحات المستقبل *

أولا : مقدمة وتساؤلات

تعال بنا ــ عزيزي القارئ ــ نطرح هذه الأسئلة من وحي عنوان أحد المؤتمرات العلمية ، والذي يحمل عنوان (نحو أمة قارئة) ، ولعل السؤال الأول الذي يطرح نفسه في هذا المجال هو : هــل نحن أمة قارئة ؟ و إذا كانت الإجابة (لا) فما الأسباب الكامنة وراء ذلــك ؟ ، و إذا كانــت الإجابـــــة (نعم) ففي أي شيء نقرأ ؟ وبأية كيفية تتم هذه القراءة ؟

قبل أن نجيب على هذه الأسئلة نقول : إنه من المعلوم عند كل إنسان أن القراءة تقع في قلب كل عمل نقوم به ، لأنها أساس كل تقدم بشري في الماضي والحاضر ، وتتضح أهمية القراءة بصورة جلية في أن التوجيه الإلهي الأول للرسول ــ صلى الله عليه وسلم ــ كان بالأمر " اقرأ " في قوله تعالى : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١)خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢)اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣)الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤)عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) (العلق : ١ــ٥)

ثانيا : أهمية القراءة

كما تعد القراءة من مجالات النشاط اللغوي المتميزة فى حياة الفرد والجماعة باعتبارها أداة لاكتشاف المعرفة والاتصال بما أنتجه وينتجه العقل البشرى وعن طريقها ينطلق الفرد فى التعليم المستمر الذى أضحى ضرورة

* أستاذ دكتور/ سمير عبد الوهاب

حتمية فى ظل العصر الذى نعيش فيه ، ولا تزال القراءة من أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري ، وأنقى المشاعر الإنسانية التي عرفها عالم الصفحة المطبوعة.

وعلى الرغم مما سبق فإن الواقع الذي نعيشه ليفرض علينا مجموعة من التساؤلات بدأناها بهذا السؤال : هل نحن أمة قارئة ؟

الإجابة على مثل هذا السؤال تفرض علينا أن ننتقل بين الأرجاء التي يمكن أن تتم من خلالها عملية القراءة ، ابتداء بالأسرة وانتهاء بالجامعة ؛ مرورا بالمدرسة والمكتبة والنوادي والمؤسسات ، وسائر أجهزة الإعلام ، وبخاصة ما يهتم منها بعالم الصفحة المطبوعة .

إن مثل هذه العملية ــ أقصد عملية الانتقال ــ تبين لنا أننا مازلنا بحاجة ماسة إلى مزيد من الاهتمام والعناية بكل ما من شأنه الانتقال بنا من مجرد أمة تجعل القراءة على هامش حياتها ، إلى أمة قارئة تجعل القراءة في بؤرة اهتمامها.

ودعنا معا نتأمل قول هذا الفيلسوف (آرثر غوردن) : كلما ازدادت قراءتك تبين لك كم هي قليلة معرفتك.

إن هذا القول يبين لنا ــ في جلاء ــ أن القراءة لا تقف عند حد ؛ و أن القراءة تدفع إلى مزيد من القراءة ، فمعها يتبين عجز الإنسان ، وبها يزداد شغفا إلى ارتياد آفاقها ، والاقتراب من مصادرها ، والغوص في بحارها من أجل استخراج اللآلئ والدرر .

إن القراءة تخرج القارئ من محدودية المعرفة إلى المعرفة اللامحدودة ، فهي تتحول إلى عادة رائعة يخلق لها الوقت ؛ لتصبح جزءاً مهماً من عمل الإنسان بعامة ، والمثقف بخاصة، فلا يوجد مثقف حقيقي ملتزم لا يقرأ ويتكئ على كتف الممارسة الثقافية المحسوبة، ويستطيع امتلاك إصغاء حضاري متكامل يمارس معه حيادية ثقافية عند إبداء رؤيته أو طرح مواقفه إن كانت له مواقف.

إن القراءة تغرق مدمنها في التأمل والتفكير الهادئ وعدم التسرع ، لأنها تمنح أفكاراً مرتبة يستطيع صاحبها أن يطرحها في هدوء دون تعجل ، وبذهنية حاضرة كنتيجة طبيعية لهذا التراكم المعلوماتي والفكري الجميل.

إن أزمة القراءة لا تقف عند حدود البسطاء أو محدودي الثقافة ، بل تمتد إلى المثقفين أنفسهم ، و إننا إذا التمسنا العذر للأشخاص العاديين في الأمية الثقافية ، أو سطحية القراءة فإن الأمر يتحول إلى كارثة مع من يدَّعون الفكر والثقافة.

ثالثا : واقع القراءة في عالمنا المعاصر :

بالأمس كان المثقفون يقرأون كثيراً ويتحدثون قليلاً ؟ ، أما اليوم ، انعكست الأمور وأصبح الحديث والظهور أكثر من القراءة التي هي في الأساس تطوير للذات وصقل للموهبة وتكريس للوقت في إطار الارتقاء بالعقلية التي تعطي والتي تستقبل ؟

هذا الواقع يجعلنا نتساءل : هل أصبح الزمن وضيق الوقت والحياة السريعة شخوص الاتهام الحقيقية أمام المثقف جراء تقصيره في القراءة؟ هل نستثني من ذلك بعض الذين لا يزالون يقفون بعيداً عن التيار الذي أصبح يُنظِّر ويكتب أكثر مما يقرأ ويكرر نفسه وأفكاره؟

الإجابات على ما سبق تبدو واضحة ولا تحتاج إلى تفنيد ، وكلها تجيب على السؤال الذي طرحاه ، هل نحن أمة قارئة ؟

نحن أمة قارئة إذا توقفنا عند المفهوم البسيط لعملية القراءة ، والذي لا يبعد كثيرا عن مجرد الإمساك بالكتاب والصحيفة ، ونطق ما به من كلمات وجمل وعبارات ، دون إعمال الفكر والعقل بالفهم والتحليل والتفسير والنقد و الإبداع .

ولسنا أمة قارئة بالمفهوم الذي نرتضيه لعملية القراءة ، والتي لا تقف عند حدود الصفحات المطبوعة ، والكيفية التي تتم بها ، بل تتعداها لتشمل أنواع القراءة المختلفة ، وتشمل — كذلك — كثيرا من العمليات العقلية التي يقوم بها القارئ ، استجابة لمجموعة من المثيرات التي تتضمنها المادة المقروءة .

رابعا : طموحات مستقبلية :

إن التساؤلات التي يفرضها علينا الواقع ، والتي توصلنا من خلالها إلى أننا ما زلنا بحاجة ماسة إلى إعادة النظر في ممارساتنا القرائية على المستويين الكمي والكيفي ، تدفعنا إلى طرح هذين السؤالين : هل لنا من طموحات مستقبلية فيما يتصل بهذا الأمر ؟ وكيف يمكن أن تتحول هذه الطموحات إلى واقع ملموس ؟

للإجابة عن هذين السؤالين نقول : إن العالم الذي نحيى فيه يتسم في مظاهره وجوانبه كافة بالتغير السريع ، وما يتبعه من انفجار معرفي أو ثقافي يفرض علينا — آباء ومعلمين ، مخططين ومطورين ، أن نتعامل مع هذا التغير بنفس الدرجة من السرعة والتأثير ، فتتحول ممارساتنا التعليمية إلى واقع آخر نرسمه ونتمناه ونعم على تنفيذه وتحقيقه .

إن الحاجة ماسة لإعادة النظر في أساليب معالجتنا للقراءة داخل الفصول المدرسية وخارجها ، ولن يتأتى ذلك إلا إذا وجد المعلم القادر على تبني مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات والعمل على ترجمتها إلى واقع ملموس داخل الفصل في إطار وعي قرائي يوجهه ، ووعي بالتدريس يرسم له الطريق نحو تحقيق الأهداف المنشودة من القراءة ، معلم يرغب الطفل في القراءة ويثير شوقه إلى الاستزادة منها ، وعدم الاقتصار في تعليم القراءة على الضبط والتلقين والتدريب الرتيب ، معلم قادر على إحداث التعلم الفعال ، ويمتلك أدوات التدريس المناسبة والمعززة ، والتي من خلالها يمكن أن يأسر خيال المتعلمين أو أن يطلقه ، ويأخذ بتلابيب أفكارهم ، ويشحن خيالاتهم بالأفكار الثرية المثيرة ، مع امتلاك المرتكزات الأساسية التي يرضي بها المتعلمين فيحصلون وهم يستمتعون ، ويفكرون وهم يقرءون ، ويبدعون حين يكتبون.

على الجانب الآخر ؛ فإن الانتقال بنا من مجرد أمة تجعل القراءة على هامش حياتها إلى أمة تجعل القراءة حياتها وغايتها يستلزم نوعا خاصا من التوعية الشاملة عبر وسائل الإعلام المختلفة بأهمية القراءة ، ودور كل من الأسرة والنادي والمؤسسات المجتمعية الأخرى في تشجيع الأطفال والكبار — على حد سواء — وتحفيزهم نحو القراءة ، والقراءة الواعية التي تستلزم إعمال العقل ، وتوظيف ما يقرأ في مواجهة المشكلات وتطوير الذات وصولا إلى بناء الإنسان المصري العصري الذي نتمناه.

الفصل الثالث

مستوى القراءة اللازم
لتذوق جماليات النص الأدبي

الفصل الثالث

مستوى القراءة اللازم *
لتذوق جماليات النص الأدبي

"من يعطيني عينا ترى الجمال وبأخذ خزائني"

"جبران خليل جبران"

أولا : المقدمـــة

فجر (محمود الربيعي) قضية مازالت مثارة ، وهى قضية كيف نقــرأ ؟! أو بمعنى آخر ما المستوى القرائى اللازم لتذوق الأدب ؟ ويقرأن هناك اتفاقاً ملحوظاً على أن القراءة الأدبية إذ لم تتم على نحو من التبصر ، والنظر ، والتأمل ، بمـــا يجعل القارىء يغير من نظرته للكون بما فيه من قيم وأشياء ، فهي ليست أكثـــر من قراءة أمية ، وفى هذا الصدد يذكر " ستينر " أنه عندما لا تكون القراءة مجرد شرود ، أو رغبة غير مبالية مصدرها الملل ، تكون نوعا من " الفعل " ، فـــنحن نعيش فى حضرة الكاتب ، ونسمع صوته ، ونسمح له – بشيء من الحيطة – أن يتصل بأعماقنا . كما يقول : إن الذي يقرأ الكتاب الرابع والعشرين من الإلياذة – وهو اللقاء الليلي بين " مريام وأخيل " ولا يتغير إدراكـــه لحياتـــه ، ولا تختلـــف نظرته إلى الحجرة التي يضطرب فيها، وإلى الذين يطرقون عليه الباب ، اختلافا جذريا ، هذا الإنسان إنما قرأ بعين عمياء.

إننا في حاجة ماسة حقا إلى الدعوة إلى تثبيت المعنى الحقيقي " للقراءة الأدبية " فى الأذهان ، وإلى تعميق مفهومها نظريا وتطبيقيا . وإن النتيجة المؤسفة لغياب

* أستاذ دكتور/ محمد حسن المرسي

التربية على القراءة الأدبية الحقيقة كما يرى " زكى نجيب محمود" تتجلى الآن فى أن طلاب الأدب فى الجامعة يستوي في ذلك مــن هــم دون التخــرج وطــلاب الدراسات العليا يقفون عاجزين أمام النصوص ؛ لأنهم لم يكتسبوا الدربــة علــى قراءتها ، وفتح مغاليقها (ودعك من مستوى القراءة الذي يقف عند حــدود فــك الخط، وتلخيص ما يسمى بمعاني النص ، والبحث عن المغرى الخلقي والسياسي والإجتماعى فيه ، فهذه كلها أشياء هامشية بالنسبة للمعنى الأدبي للأدب).

إن الطلاب لم يمروا بتجربة القراءة التي هي " فعــل " ذهنــي وروحــي وشعوري ، إنهم لم يقرأوا إلا لأسباب علميــة قريبــة ، كالتحــضير لاجتيــاز الامتحان ، وهم لذلك غير قادرين على مواجهة النص، وغير قادرين علــى أن يجدوا فيه أكثر مما لقنوه عنه ، وفى فترة مهمة جدا من حياتهم لم يقرأوا لسبب ولغير سبب ، لم يلقوا بأنفسهم على نحو عشوائي في بحر القراءة ، لم يقــرأوا لأن القراءة هي الغاية التي لا غاية من ورائها ، ولم يجربوا التعامل مع الــنص الأدبي بصفته ذاتا فريدة ، لها حياتها الخاصة التي قد تتوافق أو تتنافر مع حياة القارىء ؛ فتفتح أمامه الباب واسعا فى الحالتين ؛ لتطوير شخصيته ، وضــبط ردود فعله ، وإنضاج عواطفه وانفعالاته ، وتمكينه من رؤية نفسه ، والآخرين، والعالم ، على نحو أكمل وأشمل .

ويستنكر " زكى نجيب " ما يراه ويلمسه من هامشيه القراءة لدى كثير مــن المتعلمين ، فيقول : أفتحسب أن العرف قد جرى بيننا أن نقرأ العربية ، كمــا يقرأ عباد الله ما يقرءون ليفهموا ؟ كلا ، وإن شئت فاستمع إلــى التلاميــذ فــى مدارسهم وهم يطالعون ، المطالعة شيء من الخطابة. ثم يقول : ماذا يــساوى

الكتاب المسطور إذا لم تقرأه كمن يتحدث إلى مؤلفه حديث المتــدبر ، المــتفهم الناقد ، يوافقه هنا ويعارضه هناك ؟ ويوضح أن المراد هو المواجهة المباشــرة من الطالب للأثر الفني أيا كان نوعه ، ومن تدريبه على الدخول فيه ليدمج نفسه بالقيم المتجسدة فيه ، فيعيشها كما عاشها مبدع ذلك الأثر، ثم يقول "زكى نجيب" ونضيف لفاعلية العقل فى التحليل والتركيب أثناء القراءة ، فاعلية عقلية أخرى ليس لها ما يوازيها فى التلقي عن طريق السمع إلا إلى حد ضئيل ، وأعنى بها ذلك الحوار الصامت الذي ينشأ بين القارىء والكاتب، ثم يدعو إلــى ضــرورة اندماج القارىء مع العمل الفني :

قارىء البحتري مثلا إذا قرأه قراءة المتذوق بمعنى أن يــدخل فــى جلــد الشاعر ، ليرى بعينيه ، ويسمع بأذنيه ، كان وكأنه البحتري في رؤيته للعــالم وللناس وللأحداث من حوله ، ومثل هذا الدمج الذي تحققه لنا لحظات التــذوق الفني لتراث أسلافنا ، هو فى مقدمة العوامل الكفيلــة للمعاصــرين أن يجيئــوا استمرارا للأقدمين فى الروح والجوهر .

ومادام الناس يتفاوتون فى خبراتهم وفى معارفهم ؛ فهم بالضرورة يتفاوتون حتى خاصة الخاصة منهم فى إدراك المستويات المتعاقبة ، التي يمكن أن يتدرج فيها القارىء عندما يقرأ أثرا أدبيا ممتازا ، فالكثرة الغالبة من هــؤلاء القــراء يقفون عند المستوى الأول ، وهو مستوى الأحداث التي تجــرى كمــا ترويهــا الكلمات المقروءة ، أما أن يصعد القارىء بعد هذه الأحداث السطحية إلــى مــا وراءها – إن كان لها ما وراء – من أبعاد نفسية ورمزية ، فذلك يتعذر علــى تلك الكثرة حتى يتصدى لها قارىء ممتاز فيدرك "الماوراء".

لابد أن نسلم بأن القارىء "العادي" لدينا محتاج إلـى مـن يعلمـه القـراءة الخاصة، فمن سمات هذا القارىء أنه يطور لنفسه باستمرار عادات رديئـة فـي القراءة ، فهو يلهث عادة فوق الصفحات ، مستبطئا سير الحدث . ممـا يجعلـه كالطفل الذي لا يشده للقصة التي تروى له قبل النوم إلا إجابة سؤال واحد هـو : ثم ماذا ؟! وهو لا يمكن أن يتذوق تذوقا من القراءة حتى تصبح لديه هدفا حيويا ، ولن يساعده على الخروج من محنته تلك أن نقدم له نماذج فجة متعالية تجعل منا أوصياء عليه وعلى النص الأدبي ، بل نساعده باختيار النموذج الجيد الذي يعطى ويضيء كلما تغلغلنا فيه ، ونساعده حين نقدم له نموذجا فـي القـراءة للتعامـل الصبور مع النص ، وقراءته قراءة – أو قراءات – ذات مستويات ، تكشف عن جوهره تكوينا لغويا رمزيا ذا مرام وأبعاد ومعاني أدبية ، تتعادل مـع المرامـي والأبعاد والمعاني الواقعية ، لكنها لا تعكسها على نحو مباشر ، ونحن إذا نجحنـا فى هذه القراءة فى الكشف عن القيم اللغوية التصويرية العامة فى النص الأدبي ، وعن الرموز المستخدمة وكيفية استخدامها ، كشف لنا النص عن معناه الحقيقي لا معناه الذي نريده له نحن ، وعندئذ نكون قد ملكنا النص ، بعد أن يملكنا هو فـي مرحلة القراءة ، كما نكون قد ميزناه بصفته عملا يأخذ من الواقع ، ويستقل عنـه فى الوقت نفسه.

ولا يكفى في القصيدة ذات الوحدة العضوية أن تقف عند الدراسة السطحية لأبياتها أو صورها ، كما لا يكفى في فهمنا لقصيدة والكشف عن قيمتها الحقيقية أن نقف عند حدود كشف المعنى الظاهري لها ، فمع وجود المعنـى الظـاهري لابد من الغوص وراء القوى الإيحائية للقصيدة ، وتتبع ما يكمن وراء صورها

وكلماتها وأنغامها من رموز ، والوقوف عند حالات الشاعر الشعورية النفسية ، والبحث عن الخيط العاطفي المتصل الذي يربط بين أجزاء العمل الفني كله.

إن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي وهبه الله عز وجل القدرة على الإحساس بالجمال وتذوقه فى كل ما يدركه حوله من مظاهر الحياة ، والجمال – القيمة المطلقة العليا – هو الإحساس الذي يسرى في نفوسنا فى كل لحظة ، ويتجسد أمامنا فى واقع الحياة ، فإلقاء نظرة متأملة على الطبيعة المخلوقة حولنا تطلعنا على آية من الجمال الطبيعي ، تبدو فى جمال الزهور وتناسق الأشجار، في منظر القمر والنجوم ، والغروب والشروق ، وفى السماء الممتدة عبر الأفق.

ويتجسد الجمال فى حياتنا فى ألوف الطرق والوسائل فهو موجود فى عالم الفكر والفن ، وفى عالم الأدب تبرز فنون الشعر والنثر ممثلة فى القوافي المبدعة ، وفى نصوص القصة الأدبية المثيرة التي تفيض حركة وحياة ، وفى أسلوب الأدب الذي يكتبه الأديب الفنان بفيض تجربته،وصادق عاطفته ، التي تمثل أجمل وأغلى تجاربه.

وإذا كان المبدعون قلة محدودة ، فإن المتذوقين كثرة عارمة ، بل إن غير المتذوقين تائهون فى بيداء الحياة ، يتلقفهم القدر فى طريق اليأس والضياع ، فيمضون مغلقي الإحساس ، وكأنهم يسلمون مقودهم لغيرهم من الأحياء ، دون أن يستشعروا دبيب الحياة ۰ ويتعاطفوا مع الضاربين فى خضمها.

لا يمكن أن يقوم علم الجمال بدون أن يكرس الباحثون فيه مجهوداتهم لدراسة العنصر الثالث من عناصر التجربة الجمالية ؛ أي عنصر التذوق ؛

فحكمنا على الشيء بالجمال يعنى أننا قد نفذنا إلى باطنه وتذوقناه ، وحدث ضرب من التماس الوجداني بيننا وبينه.

وتبرز هنا الحاجة لتجلية مصطلحين مهمين : التذوق ، والأسلوب ، فما الذى نعنيه بكل منهما فى إطار الدراسة الأدبية ؟

فى تحليل المصطلح الأول (التذوق) يرى زكى نجيب محمود أن أول ما نلاحظه فى هذا الصدد هو أن ثلاث حواس من الخمس تحس الشيء المحسوس وهو على مبعدة منها ، وهى حواس البصر ، والسمع ، والشم ، فأنت ترى الشيء ، أو تسمع الصوت ، أو تشم الرائحة ، دون ما حاجة إلى مس المصدر الخارجي مساً مباشراً ، بل إنه فى حالتي السمع والشم قد لا يكون ذلك المصدر ظاهراً ، وتبقى حاستان هما اللمس والذوق ، لا تعملان عملهما إلا إذا مستا المصدر الخارجي مساً مباشراً (لاحظ المعنى الحرفي لكلمة "يباشر" وهو أن تمس البشرةُ البشرةَ فى الشيئين اللذين يتماسأن).

لكننا نعود فنجد فرقاً بين هاتين الحاستين المباشرتين : اللمس والذوق ، وذلك أن التنبيه اللمسى آلي ، وأما التنبيه فى حالة الذوق فيتطلب من الفاعلية العضوية فى الجسم المدرك أكثر مما يتطلبه التنبيه اللمسى.

وللذوق صلته الوثيقة بالتغذية – التي هي العماد الأول لبقاء الحياة – إذ هو بمثابة الحارس الذي يقف عند مدخل القناة الهضمية ، يميز بين الأجسام الداخلة، تمييزاً يمكنه من قبول المفيد منها ورفض الضار المميت.

وفى تحليله للمصطلح الثاني (الأسلوب) يقرأنه عندما يكون أدباً وفنا ، فمـا صاحب الأسلوب إلا أديب يصوغ عباراته على نحو يتفرد به ، حتى لكأنه جزء من سماته وملامحه ، تستطيع أن تعرفه به كما تعرفه بقسمات وجهـه ، فـإذا أردت أن تعرف إن كانت الكتابة التي أمامك ذات أسلوب أم هي كتابـة بغيـر أسلوب ، فاسأل نفسك : هل يجرى الكلام على نحو خاص ؟ يختلـف قلـيلا أو كثيراً عن مألوف جريانه عن ألسنة الآخرين،فإن كان كذلك كنت إزاء "أسلوب" وإلا فلا أسلوب هناك وقد يكون الأسلوب بعد ذلك أسلوباً جيداً أو أسلوباً رديئاً.

وكلما ازداد الأديب سموقا فى فنه الأدبي ، ازداد أسلوبه دلالـة علـى ذات نفسه ، فمن أسلوبه تستطيع أن تعرف أي رجـل هـو ؟ ولا عجـب ، فلـيس الأسلوب أمراً ظاهرا كالثياب مثلا ، بل أسلوب الكاتب هو منه اللحـم والعظـم والدم ، هو السريرة والضمير ، وأسلوب الكاتب هو الكاتب نفسه فكـراً وخلقـاً وشخصية وجوهرا وكياناً.

وحسبك أن تنظر فى الكلمة نفسها ، " أسلوب" كيف جاءت لتدرك صدق مـا نزعم للأسلوب بالنسبة إلى نفس صاحبه ، فالسلب – كما هو معروف – هو الأخذ أو الانتزاع ، والإنسان مسلوب إذا كان منزوع الملكية من شيء كـان يملكـه ، والأسلاب هي الأشياء التي قد قشرت عن أصحابها ، ويقال انـسلبت الناقـة إذا أسرعت فى سيرها ، حتى كأنها خرجت من جلدها وانطلقت مع الـريح ؛ أي أن الكاتب يكون ذا أسلوب إذا سلب قطعة من ذات نفسه هو، ووضعها على الـورق أمام أبصار الناس ، كأنما أخرج فؤاده من إهابه وعرضه على الملأ.

نتساءل ونحن بصدد مشكلة التذوق عما إذا كانت دراسة الجمال دراسة نفسية للإبداع وللعبقرية فى الفن ؟ أم أنها دراسة نفسية للتذوق أو للإعجاب ، أو بمعنى أدق للحكم الجمالي ؟ ويرد الجماليون عن هذا التساؤل بقولهم ، إن الدراسة الجمالية تتضمن الناحيتين معا ، فالفنان المبدع للأثر الفني ، وكذلك المتذوق لهذا الأثر ، كل منهما يمارس الدورين معا ، أي دور المبدع ودور المتذوق ، فمن ناحية المبدع ، نجد أنه بعد أن يبدع الأثر الفني يراجعه ، فيقف منه موقف المتذوق له ، ومصدر الحكم عليه ، أما من ناحية المتذوق فلأنه يصدر الحكم على العمل الفني ، وكذلك فإنه يضع نفسه موضع الفنان الذي أبدعه ، وكأنه يمتلك الأثر الفني ويتعاطف معه ، وحقيقة الأمر أن المرء لا يتذوق العمل الفني ، إلا إذا كان متأملا ومشاركا فى الوقت نفسه ، أما التأمل وحده فلن يكون سوى نظرة سطحية ساذجة ، تقف عند الحدود الباردة للعمل الفني ، فلا تتفاعل مع الجهد الخلاق الذي يكمن وراء ظاهرة التعبير الفني.

ثانيا : حقيقة التذوق الأدبي

لعل السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : ما حقيقة التذوق الفني ؟ وما مواقفه إزاء الموضوع الجمالي :

يشير علماء الجمال إلى مواقف أو خطوات متتالية أو متداخلة يمر بها المتذوق ؛ فيكتمل لدية الإحساس بجمال الموضوع وتذوقه ، وقد ذكر "أبو ريان" أن (باير) قد أجمل هذه المواقف فيما يلي :

- التوقف أي " توقف تيار الفكر العادي لمثول شيء غير مألوف أما الذات".

- العزلة ونعنى بها " استئثار الموضوع بكل انتباهنا ، بحيث يعزلنا عن العالم المحيط بنا ، ويجعلنا نحيا فى داخله وننفصل عن العالم "
- إحساسنا بأننا ماثلون أمام ظواهر لا حقائق ، ومن ثم فإن اهتمامنا ينسحب على شكل العمل الفني وأسلوب أدائه.
- الموقف الحدسي ، وهو أن الموضوع الماثل أمامنا يوقف عمليات البرهنة والاستدلال العقلي ، ويدفعنا إلى الحدس المباشر والعيان المماس ؛ فنميل إليه أو ننفر منه.
- الطابع العاطفي أو الواجدانى أي أن الموضوع الفني الماثل أمامنا يثير فينا أحاسيس وانفعالات خالصة.
- التداعي ، وقد تنبه هذه الانفعالات ذكريات ماضية لنا فنشعر بالتأثر.
- التقمص الواجدانى أو التوحد وهو أن نضع أنفسنا موضع الأثر الفني؛ فتتحقق بيننا وبينه مشاركة وجدانية ؛ وهذا هو ما يجعلنا نشارك أبطال العمل آلامهم وأفراحهم ، ويظهر على قسمات وجوهنا ما يشير إلى تفهمنا لمواقف أبطالها وتوحدنا معهم.

وعلى هذا فإن المتذوق يبدأ بالسيطرة على الموضوع الجمالي ثم يستتير الموضوع أمامه تدريجيا ، وهنا تبدأ الذات فى التراجع والتنحي عن امتلاك الموضوع ، ويأخذ الموضوع دوره فى السيطرة على المتذوق؛ فيتحقق نوع من التعاطف بينهما ؛ نتيجة للتقمص الوجداني ، فيكون على المتذوق أن ينصت إلى موضوع الجمال على نحو ما ينطق به وجوده الحسي ، ودلالته المعنوية ، وشحنته الوجدانية . ومعنى هذا أن المتذوق فى هذه الحالة قد نفذ إلى الكيفية الوجدانية للموضوع ، وأنه اقترب من الحدس الأصلي للفنان الذي ابتدع هذا

الموضوع ، وعاش تجربته ، وأحس بذاته خلال الأداء ، ومـــع هـــذا فـــالحكم الجمالي مجرد شهادة على الموضوع ، فهي لن تغير من طبيعته ، وليس العمل الفني كائنا فينا ، ولكننا نحن الذين نحيا فيه.

إن تحقيق النص لا يتم إلا من خلال حركة القراءة الواعية التي تتفاعل مع لغة النص تفاعلاً كلياً ، ويرى أصحاب نظرية (التأثير) وعلى رأسهم (إيزر) أن عملية القراءة تسير فى اتجاهين متبادلين؛من النص إلى القارىء ومن القـــارىء إلى النص ، فبقدر ما يقدم النص للقارىء ، يضفى القارىء على النص أبعـــاداً جديدة قد لا يكون لها وجود فى النص ، كما يرى أصحاب هذه النظرية أن الذى يقيم النص هو القارىء المستوعب له ، وهذا يعنى أن القارىء شريك للمؤلـــف فى تشكيل المعنى ، وهو شريك مشروع ، لأن النص لم يكتب إلا من أجلـــه . كما يرون أن العمل الأدبي ليس له وجود إلا عندما يتحقق ، وهو لا يتحقـــق إلا من خلال القارىء ، ومن ثم تكون القراءة هي التشكيل الجديد لواقع مشكل مـــن قبل ، هو العمل الأدبي ذاته ، وهذا التشكيل الجديد يتحرك على مستويات مختلفة من الواقع : واقع الحياة ، وواقع النص ، وواقع القارىء ، ثم أخيراً واقع جديد لا يتكون إلا من خلال التلاحم الشديد بين القارىء والنص.

وعلى هذا فالمعنى فى النص الأدبي لا يتكون من موضوع محدد بل هو فى حد ذاته عملية مستمرة ومصاحبة لتجربة القارىء المتطورة مع تطور النص ، وتقوم وظيفة النص الأدبي على جانبين أساسيين : جانب فني خاص بالمؤلف ، وجانب جمالي تولده عملية القراءة ، فكما أن للنص بناء ، فإن للقراءة بناء هي الأخرى ، يقف موازيا لبناء النص ومتحاورا معه .

ويؤكد " إسكاربيت " على أن القراءة فعل خلاق يقرب الرمز من الرمـز ، ويضم العلامة إلى العلامة ، سير فى دروب ملتوية ، نصادفها حينا ، ونتوهمها حيناً ، إن القارىء وهو يقرأ يخترع ويجاوز ذاته نفسها ، مثلما يجاوز المكتوب أمامه ، وإننا فى القراءة نصب ذاتنا على الأثر ، والأثر يـصب علينـا ذوات كثيرة ، فيرتد كل شيء إلينا فيما يشبه الحدس والفهم .

كما يشير " بارت" إلى ما يحدث فى أثناء عمليـة القـراءة مـن مراجعـة مستمرة، تشبه التعديلات التى لايزال الكاتب المنشىء يمر بها فى عمله إلى أن يقرر أخيرا عرضه على الناس ، ويشير إلى أن القراءة هي العثور على معان ، والعثور على معان هو تسميتها ، ولكن هذه المعاني المسماة تساق نحو معـان أخرى ، وتتداعى الأسماء وتتجمع ، فيتطلب اجتماعها أن تسمى مـن جديـد ، فالقارىء يسمى ويسقط الاسم ، ثم يسمى ثانية ، وهكذا يمضى الـنص ، فهـو تسمية فى حالة صيرورة ، مقاربة لاتنى ، شغل فى المجاز ، كما يشير إلى أن الأثر الأدبي لا يحظى بالخلود لأنه يعرض على القراء الكثيرين معنى واحـداً فيه، وإنما هو يخلد ويستمر لأنه يقترح على القارىء الواحد نعانى عـدة فـي متجدد اللحظات ، كما يرى أن أدوار القارىء تتعدد ، فقد يكون القارىء شـيئا آخر غير القارىء الحقيقي حيناً ، وهو قارىء ضمني في الأثر حينـا آخـر ، يتجسم فى الدعوات والإشارات والتلميحات ، التي تحث القارىء علـى مـلء فراغات النص من عندياته ، وأن هذه الإشارات لتكثـر فـى الآثـار الأدبيـة المعاصرة ، حتى تكاد تكون سمة بارزة من سماتها ، فالآثـار المعاصـرة قـد أدخلت تحويراً كبيراً على وظيفة القارىء حين جعلت منه طرفاً فـى الـنص ، توكل إليه مهمة المشاركة فى تأليفه.

ولأن في النص الأدبي مؤلفا وراويا وكاتبا ، ولأن فيه قارئا حقيقيا ، وقارئا متوهماً ، ذهب بعض الباحثين المعاصرين إلى أن المؤلفات الأدبية تقوم على جدل ضمني بين الأطراف الحاضرة فيه ، وهو جدل نعيشه فى أثناء القراءة.

كما مثل "بتسون" رحلة العمل الأدبي من ذهن الكاتب إلى القارئ بدورة متصلة يعيد فيها القارئ بطريقة عكسية أدوار الإبداع الكامل للنص الأدبي ، وعندما تصل إلى نهاية الدورة يصبح فى وسع القارئ أن يكون صورة كلية عن العمل تناظر الصورة التي بدأ بها الكاتب.

كما أكد "سبانوس" أن النص إذا نظر إليه فى ذاته أي فى المكان ، لا يخرج عن كونه مساحة مغلقة،أما إذ نظر إلى فعل القراءة نفسه على أنه تجربة فى الزمان، أي علاقة بين القارئ والنص ، فإنه ينفتح لإمكانات معنوية غير محدودة.

ويؤكد " دريدا" هذا الرأي ، حيث يعتقد أن النص نشاط لغوى إبداعي، لا يمكن حصره داخل حدود فكرة معينة ، أو مصدر معين ، أو شكل فني معين ، ولا معاملته على أنه "شيء" يخرج من يد منتج هو المنشئ ؛ ليتلقاه مستهلك هو القارئ ، ولكنه يوجد على يد القارئ نفسه الذي يقوم بدور الشريك بدلاً من دور المستهلك.

وترى " نعمات " أنه حين يتم اللقاء بين المتلقي والعمل تسقط الحواجز فتشرق الصورة ، ويستعلن المضمر ، ويكون التذوق حوارا خلاقاً ألاقا بين الكاتب والقارئ .

وفى مجال الفن وتذوقه يذكر "الدروبى" أن الرؤية تستحيل من رؤية بالقلب إلى رؤية فى القلب إن صح التعبير ، أو قل إن البصر قد استحال إلى بصيرة ، إذا فهمنا البصيرة على أنها التفات البصر إلى الذات ، إن العين التي كانت ملتفتة إلى العالم الخارجي تلتفت الآن إلى العالم الداخلي، أو هي تقف على الحدود بين عالمين فتراهما فى آن واحد ، وتزاوج الأثر الفني يعبر عنهما معاً ، قل إن شئت المجاز : إن عيناً تنظر الآن إلى العلم الخارجي ، وعيناً أخرى تنظر إلى العالم الداخلي ، وكما يكون الخيالان المرتسمان على الشبكتين فى عيني الرائي صورة واحدة ، كذلك يخرج الأثر الفني مزيجا من صورتين : إحداهما تستمد أصلها من الخارج ، والثانية ينبوعها من الداخل ، وهنا يتحقق نوع من التوحد بين واقعين : الواقع الخارجي ، والواقع الداخلي ، محققا اندماج ومعايشة.

ويعرض " مندور "رأى فاجبيه في كتابة المشهور (فن القراءة) ، موضحاً أن القراءة هي أول مرحلة للنقد،وجودة القراءة سرها فى ثقافة القارىء، فبمقدار ثقافته ، سيعثر عند كبار الكتاب على أضعاف ما يعثر عليه القارىء الفقير الثقافة ؛ لأن كبار الكتاب يوحون عادة أكثر مما يفصحون ، ولا يمكن أن يتم نفع القارىء بما يقرأ ، إلا إذ استطاع تسقط ذلك الوحي أو الإيحاء.

ويقصر كل من "طاهر ونبوي وشحاتة" المدار كله فى فهم العمل الأدبي على ما يجده القارىء أو السامع أو المتلقي عموماً من إيحاءات وتأثيرات تشده إلى تجربة الشاعر وتجعله يدور معها إيجاباً أو سلباً ، ويفتش فى وجدانه عن أثر ما سمعه أو قرأه ؛ أي أن التركيز هنا على القارىء . ويتحدث " عاشور " عن كمون النص ، فالنص ثنائي البناء بين المظهر والمضمر ، وما يبرز

مكتوباً ليس النص الفني ، بل إنه يتسم بالانغلاق والانفتاح متضمناً لنـصوص أخرى قد يتجاوزها ، وهذا طبعاً لن يتحقق إلا على يد قارىء منتج . ويؤكـد " عامر" على أن القارىء هو الذي يستشف من الأثر الفني ملامح جديـدة ظلـت متباعدة منفصلة حتى ساعة تناوله لها ،فيسبغ على بعض عناصره أضواء فنية جديدة ، تشبع حاجتنا إلى الإحساس بالجمال ، حين تبرز أمام القارىء العناصر المستترة المتوارية للعمل الفني وراء شكله الظاهري ، ويرى " عيد" أن الفن لا يمكن الإحساس به بدون حدوث المتعة الجمالية ، وهو ما يعنى شيئين :

الأول : هو وصول التكوين الفني موضوع المادة الفنية إلى لحظة المعايشة عند المتلقي.

والثاني : هو حيوية المادة المعروضة وتعمقها فى أرجـاء الـذهن المـشاهد ، وعلى مساحة الشيئين :الأول ، والثاني تحدث العلاقة بين منـتج الفـن ومستقبله ، وتؤكد "نوال" أن قارىء الشعر ، وقارىء القصة الأدبية ، لا تقوم قراءته على مجرد ما تتضمنه القصيدة أو القصة مـن علامـات لغوية، وإنما تقوم أساساً على موقف إيصالي انفعـالي بـين القـارىء والكاتب لكل ما تتضمنه العبارات من معـان نفـسية معينـة بالنـسبة للقارىء، والتي تضفى على القصة معنى ذاتيا خاصاً قد يختلف مـن قارىء لآخر.

ونختم هذه الآراء برأي "العشماوى" الذي يرى أن العمل الفنـي لا يتحقـق وجوده إلا بالقراءة ، أو بالصلة بين العمل وقارئه ، ولهذا يقرر أنه ليس ثمة فن إلا للآخرين.

تلك كانت الآراء التي وردت في كتابات الفلاسفة والنقاد والتربويين ، ويمكن إيجازها فى النقاط الآتية :

١-المناهج النقدية الحديثة تركز على تعامل القارىء مع النص.

٢-القارىء هو الذي يضفى على العمل الأدبي الوجود المطلق بإنتاجه إياه عن طريق القراءة.

٣-النص لا يتحقق ولا يظهر إلى الوجود إلا بالقراءة.

٤-النص ليس مساحة مغلقة ، بل إن القارىء يضفى عليه أبعاداً عديدة فى متجدد اللحظات.

٥-القارىء شريك مشروع للمؤلف فى تشكيل المعنى.

٦-الكاتب أبدع النص من أجل آخر سيقيم هذا النص هو القارىء.

٧-القراءة عمل إبداعي خلاق ، وليست عملاً روتينياً سطحياً.

٨-النظرية الأسلوبية أدخلت تحويراً كبيراً على مهمة القارىء ، حين جعلت منه ركناً أساسياً من أركانها ، وهى المبدع والنص القارىء.

٩-العمليات العقلية التي يمر بها الكاتب خلال رحلة الإبداع ها نفسها العمليات العقلية التي يمر بها القارىء ، وعلى هذا فالقراءة عملية إبداعية.

١٠-الخبرات السابقة للقارىء تلعب الدور الحاسم فى إنجاح عملية القراءة.

١١-الظاهرة الأدبية تقوم على علاقة النص بالقارىء ، وليس على علاقة النص بالكاتب .

١٢-تأثيرات الأسلوب تنصهر فى القارىء ، وتقوم كليه عليه .

١٣-المسألة الجوهرية الآن لم تعد الكاتب وأعماله،بقدر ما هـي القـارىء ونشاطه.

١٤-عملية الكتابة تستلزم عملية القراءة لازما منطقياً لها .

١٥-دورة العمل الأدبي تتألف من شقين متناظرين تمام التناظر يتم .أحـدهما في ذهن الكاتب ، ويتم الآخر في ذهن القارئ.

١٦-لا يمكن التعامل مع النص إلا بالمعايشة والاندماج ودمج وعينا بمجرى النص ، وهذا لا يتحقق إلا بالقراءة .

ثالثا : التطبيقات التربوية للمدخل المقترح :

ولقد شكلت النقاط السابقة المبررات التي دفعت للتفكير في اقتراح مـدخل جديد لتدريس الأدب ، يراعى تلك الآراء ، ويعتمد على هذه المبررات ، ويقوم على القارىء الذي يلعب الدور الرئيس في تمثل الأدب ، وفهمه وتذوقه.

إن تبنى المدخل القائم على القارىء في تدريس الأدب يمكن أن تنسجم معه التطبيقات التربوية الآتية :

١- تبدأ التطبيقات التربوية المقترحة من دائرة أوسع ، نعيد النظر فيهـا فـي تصورنا للعملية التعليمية ، ليحتل المتعلم فيها اللب والمركز فعلاً لا قـولا ، ويشكل نقطة البدء والوسط والنهاية ، واقعاً لاشعارا وتجملاً ، ولمادة الدراسة أو المعرفة المقننة الموحدة التي يجب أن تعد غاية في ذاتهـا . وفـي هـذا الصدد يذهب كثير من التربويين إلا ما هو أبعد من ذلك فيرون أنه يجب ألا نعتبر المواد وسيلة لإعداد المتعلمين لمهنة أو عمل ، بل يجـب اسـتخدامها وسيلة لتنمية ذات المتعلم وتمكينه من تحقيق هذه الذات ، فالمعارف يجب أن

تستهدف بناء شخصيات متكاملة ، لا عقول مبرمجة حافظة ، وبدلاً من إخضاع المتعلم للمادة ، فلنخضع المادة للمتعلم ، وفى هذا الصدد يؤكد "المهدي" على ضرورة اتخاذ التعليم وسيلة لغاية كبرى جماعها تحرير الطاقات العقلية والاجتماعية والوجدانية لمن ينتظمون فى التعليم كافة ، وتطوير قدراتهم على المشاركة الفعالة فى تحديد غايات مجتمعاتهم ، وجعلهم قادرين على الإسهام فى تحقيق هذه الغايات.

٢- وبتضييق دائرة الاهتمام قليلاً ، يجب أن تركز الجهود على مراجعة مفاهيمنا وممارساتنا للقراءة وأن ينصب اهتمامنا منذ أول يوم فى المدرسة على إعداد القارىء الواعي الجيد ، القادر على التعامل مع المقروء من منطلق الفهم والتحليل والنقد والتمثل ، وذلك لن يتأتى إلا إذ تضافرت جهود كل المعلمين ، وأن يصبح كل منهم – مهما اختلف تخصصه – معلماً للقراءة فى المقام الأول.

٣- نظراً للعلاقة الحميمة بين الأدب والقراءة ، فعلى المعلمين أن ينطلقوا فى دروس الأدب من هذه العلاقة الوثيقة بين الأدب والقراءة ، وذلك لأن جميع من تناولوا تدريس اللغة العربية فى المراحل المختلفة قد دأبوا على معالجة الأدب منفصلاً عن سياقه الطبيعي ، وهو اعتباره نوعا من أنواع القراءة ، ومعالجة تدريس الأدب متصلاً بالقراءة ، ويلقى نوعا من الضوء على المشكلات الأساسية فى قراءة الأدب ، وعلى المهارات الضرورية لقراءته، ومن الطبيعي أن يدرس الأدب مرتبطاً بالقراءة.

٤- اختيار الشعر لابد أن يتوفر فيه بالإضافة إلى جمال الموسيقى ، جمال الفكرة والخيال والعاطفة وسهولة اللفظ ، وإلا قتلنا فى نفوس أبنائنا حب الشعر وحماستهم له ، ومتى ضاعت الحماسة ضاع الاهتمام ، وصار من العبث حمل التلاميذ على ما لا يحبون. إن عدم التوفيق فى اختيار المقطوعات الأدبية سيظل قائماً ما دام ذلك يتم بواسطة الخبير فى وزارة التربية والتعليم ووفقاً لذوقه هو ، ومقدرته هو وليس التلاميذ ، وليس هناك مخرج من هذا الوضع إلا إذا طرحنا على التلاميذ عدداً كبيراً متنوعاً من القطع الأدبية ليختاروا من بينها ما يرونه مناسباً لاهتمامهم وقدراتهم ونتساءل : لماذا لا نكلف الطلاب في أول العام بأن يختار كل منهم مجموعة من روائع الأدب شعره ونثره ، حكمه ونوادره ، أمثاله وخطبه ، ومقاماته وتوقيعاته. ثم يجتمع التلاميذ ليختاروا من هذا كله ما يتوافق وميولهم ، وما يشبع حاجاتهم ، ويقرون هم ماذا يحفظون ، وماذا يبقون للدراسة ؛ وبهذا نكون قد ضمنا فعلاً النشاط الإيجابي المنشود للطلاب وصلاً بالتراث ، وتنقيباً فى بطون كتب الأدب ودواوين الشعر ، وربينا فيهم ذوق الاختيار وشجعناهم على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس ، وعودناهم النشاط والتفاعل .

٥- تنمية الميول الفطرية للأدب لدى المتعلمين ، وتشجيع هذه الميول وصقلها وتهذيبها وتعميقها ، وتبصير المتعلمين بالأساليب المختلفة التى تمكنهم من الاستمتاع بالأدب ، وفهمه ، ونقده ، وتذوقه .

٦- تدريب الطالب على الالتحام مع النصوص ومعايشتها ، والتحدث عبرها مع من أبدعها ، وموافقة هؤلاء المبدعين واستحسان إبداعهم هنا ، ومخالفتهم ونقدهم هناك ، وتدريبه كذلك على المواجهة المباشرة للأثر الفني أيا كان نوعه ، ثم تدريبه على الدخول فيه ليدمج نفسه بالقيم المتجسدة فيه ، فيعيشها كما عاشها مبدع هذا الأثر ، وتدريبه على فهم السطور ، وما بين السطور ، وما وراء السطور ، وتدريبه على ألا يقف عند الكلمات ، بل يبحث فيما وراءها عن النبضة التي لا تراها العين ،وأن يبحث وراء هذه النبضة عن شيء أخفى منها ، وعن النية الأصيلة ، عن الصبوة الماثلة هناك مغشاة بالضباب ، الذي يكسبها روعة السر ، وفتنة المجهول.

٧- على المعلم ألا يتدخل فى شرح النص الأدبية ، بل يتيح الفرصة كاملة للطلاب ليتفاعلوا مع النص قدر استطاعتهم ، وأن يشجعهم على فهمه ، ويعينهم على تمثله وهضمه ، وإبداء رأيهم فيه ، والوقوف على أهدافه ومراميه ، وإبراز نواحي التميز ونواحي القصور ، وأن يوفر لهم المصادر والمراجع التي تعينهم على ذلك ، ويقتصر دور المعلم هنا على الإشراف وإدارة الحوار ، دون فرض رأى محدد فلا يجب أن تكون الحصة نمطا معيناً من السلوك على الطلاب أن يتأقلموا معه ، بل مجالاً يتشكل حسب حوارهم ونقاشهم وتصرفهم فيه ، كما يجب ألا نتحدث إلى الطلاب عن آرائنا نحن فى الموضوعات والأشياء ، أو نفرض عليهم ما نراه نحن صحيحاً ، بل يجب أن ندخلهم فى علاقة حوارية ، يكون محورها رأيهم هم عن العالم ، سندرك من هذا الحوار أن آراءهم هي صميم خبرتهم ووعيهم وهذا ما يجليه قول "جبران " إن المعلم الحق هو السائر بين طلابه ، لا يعطيهم من حكمته ،

بل من إيمانه ومحبته ، لا يعطيهم من فكره ، بل يقودهم إلى عتبة أفكارهم هم ، وكما أن كل واحد منهم قائم بذاته فى علم الله ، كذلك ينبغي أن يكون كل واحد منهم قائما بذاته فى علمه بالله ، وبأمور الحياة .

٨ - تدريب الطلاب على الموضوعية فى النقد ، والتعامل مع كل نص بفكر مفتوح ، وعقلية محايدة ، لا تتأثر بالهوى ، ولا تنخدع بأساليب الدعاية ، وذلك على هدى من الذوق الفطري والقوانين البلاغية والنقدية ، وأن يبتعدوا فى نقدهم عن العبارات المطاطة الجاهزة ، التي يحفظها الطلاب ويطلقونها على أي شاعر ، وأية قصيدة ، مثل : الشاعر فحل من الفحول ، كلماته رقراقه ، وعبارته جزلة ، تتميز قصيدته بالموسيقى الهامسة ، والعاطفة القوية ، والخيال الحالم .

٩- تكليف الطلاب بجمع المعلومات عن الظروف الاجتماعية ، والحقائق العلمية والتاريخية والسياسية ، التي تفيد فى إلقاء الضوء على العمل الأدبي ، وعرضها أثناء تحليل العمل ونقده ، دون إفراط أو تفريط ؛ حتى لا يتسلل الملل إلى نفوس الطلاب ، بين يدي دراسة هدفها الأول التذوق الجمالي والإمتاع النفسي والروحي ، وكذلك عدم الإفراط فى المعالجة اللغوية ، وتشريح النص لاستقصاء جميع المحسنات البديعة بما يفسد الاستمتاع بالصورة الجمالية.

١٠- ألا يعمد المعلم إلى الأسئلة السطحية ، والمناقشة الهامشية التي تتعامل مع مستوى الحفظ والتذكر مثل : من قائل هذا النص ؟ وما معنى كلمة

كذا ؟ وبهذه المناسبة هناك عنوان جانبي يتصدر كل درس من دروس النصوص الأدبية هو : الكلمات الصعبة.

لماذا نطلق عليها هذا الاسم الذى قد يوحى للطالب أن هذه الكلمات صعبة وأنه محق لو لم يفهمها ويعرف معناها ؟ نقول : على المعلم بدلاً من الأسئلة السطحية ، عليه أن يعمد إلى إدارة النقاش الذى يستهدف إكساب المتعلمين المهارات الفكرية رفيعة المستوى كالتحليل والتركيب والنقد والتذوق ، مستعيناً فى ذلك بالموازنات بين أبيات أو مقطوعات لشاعر واحد، أو شاعرين مختلفين، أو استبدال كلمة بكلمة أخرى فى النص ، ونقد الطلاب للجملة فى الحالتين.

١١- تمشياً مع فهمنا للنص على أنه مساحة غير مغلقة ، وانسجاما مع مفهومنا لطبيعة الخبرات السابقة للمتعلمين ، يجب أن نفسح المجال لتعدد الآراء النقدية والتذوقية واختلافها ، وفى هذا الصدد على المعلم أن يقبل جميع استجابات الطلاب ، ويشجعهم عليها ، ويوفق بين هذه الاستجابات التى وإن اختلفت فهو اختلاف فى المظهر ، وتوحد فى الجوهر .

١٢- أن نسير فى درس الأدب بناء على فهم عميق واقتناع كامل ، بأن النص ليس غاية فى ذاته ، بل نتذكر أن الغاية دائماً هي بناء الفرد ، وتحقيق إنسانية الإنسان ، ومن هذا التصور يجب على المعلم وطلابه ألا يصيروا أسرى حدود النص ، بل يعتبروه نقطة انطلاقا نحو آفاق محلقة، ومجرد مثير لكل ما يمت إليه بعلة أو سبب ، وكل ما يقترب منه من قضايا ويستدعى من خواطر ، ويمس من شغاف وكوامن وخلجات.

١٣- ألا تكون الممارسات الأدبية أسيرة حصة بعينها ، بل نشاطاً ممتداً مستمراً على طول اليوم الدراسي ، في حصص القراءة ، وأمثلة النحو، وقطع الإملاء ، وموضوعات التعبير ، والإذاعة المدرسية ، والمجلات الحائطية ، واللوحات الإخبارية ، وجماعات النشاط على اختلاف أنواعها ، وتعدد ألوانها.

١٤- تخصيص نصف الدرجة المخصصة للأدب للدراسة داخل الفصل ، ونصفها الآخر ، لنشاط قرائي بحثي يقوم به الطالب حول الموضوعات التي يدرسها ، إضافة إلى المدارس الأدبية المعاصرة ، والفنون الأدبية المختلفة دون اقتصار على الشعر الذي يكاد ينفرد بالساحة الأدبية ، فارضاً وضعاً مستغربا غير عادل وغير متزن ، وكذا إلقاء الضوء على المبدعين من العرب وغير العرب .

١٥- إفساح مساحة زمنية لإبداعات الطلاب الأدبية ، ومناقشتها ، وتشجيعها ، وعقد الموازنات بينها وبين النص موضوع الدرس.

١٦ - إعداد دليل للطلاب ، يبصرهم بطرق التعامل مع النصوص الأدبية والتوصل إلى أفكارها ، وكيفية تحليلها ، ونقدها ، وتوخى اللياقة عند إصدار الأحكام عليها ، ولا يفهم من ذلك أننا نمد الطلاب بنمط معين عليهم أن يقلدوه ، بل مجرد إرشاد وتوجيه يسيروا على هداه ، وينسجوا هلي منواله.

١٧- عدم إجبار الطلاب على حفظ نص معين ، أو قدر معين من نص ، بل نشجعهم على حفظ ما يميلون إليه . ومن هنا فيجب ألا يتضمن التقويم أسئلة للحفظ ، بل للفهم والموازنة والتذوق .

١٨ – تدخل المختارات التي نختارها من الشعر الجاهلي ، باختيار قصائد منه تسم بالسهولة واليسر فى التناول ، وتكفى لإعطاء فكرة عن أدب ذلك العصر،وتربط المتعلمين بتراثهم ،والتخلص من هذا السيل من القصائد الجافة التي تبغض في الأدب ، وتثير النفور ، وتقتل الذوق ، وتخمد أشد الأذهان يقظة وتوقدا.

١٩– في تقويمنا لأداء الطلاب فى الأدب لا يجب أن نتصرف كما يحدث الآن باختبارهم فى النصوص نفسها التي قاموا بحفظها ، بل يجب أن يكون ذلك من خلال نصوص مشابهة لم تسبق لهم دراستها ، كي نتأكد من فهمهم واكتسابهم للمهارات ، التي استهدفنا إكسابها لهم.

٢٠– أن نتصرف في كل ممارساتنا التعليمية للأدب وغير الأدب ، على أن غايتنا هي المتعلم الإنسان ، وأنه محور العملية التعليمية ، وأنه المستهدف من كل جهود التربية ، وأنه نقطة البدء وأوسط والنهاية في أي تغيير ، وأنه لا فائدة إلا إذا جعلناه الهدف والغاية ، ومنحناه الثقة والعناية ، وقدمناه على المعرفة والمناهج ، فالتغيير يبدأ به ومنه ، ولعل ذلك ما يعبر عنه (نُعيمة) بقوله :

وسنبقى نفحص الآثار من هذا وذاك

ريثما ندرك أن الدرب فينا لا هناك

وبعد ، فهذه مجرد محاولة لفهم صحيح للأدب ودور القارىء فيه ، مجرد محاولة للاستفادة من آراء النقاد وأهل الرأي والفكر ، وربطها بالتربية ، وتطبيقها فى تدريس الأدب . ولا أزعم هنا أنني أتيت بعصا سحرية سنتخلص بلمسة منها من كل عيوب تدريسنا للأدب ، بل هي مجرد خطوة على طريق طويلة بحثاً عن الحق والحقيقة .

المراجـــع

١- أحمد أبو زيد : لعبة اللغة ، فى عالم الفكر ، المجلـد السـادس عـشر ، العدد الرابع ، يناير / مارس ١٩٨٦ .

٢- أحمد درويش : الأسلوب والأسلوبية مدخل فى المصطلح وحقول البحـث ومفاهيمه ، في مجلة فصول ، المجلد الخامس ، العـدد الأول ، أكتوبر / ديسمبر ١٩٨٤ .

٣- أحمد طاهر حسنين ، وعبد العزيز نبوى ، وحسن شحاته : القراءة المكتبة ، دبى ، مكتبة الإمارات ، ١٩٩٠ .

٤- أحمد المهدى عبد الحليم : " نحو اتجاهات حديثه فى سياسة التعلـيم العـام وبرامجه ومناهجه ، فى عالم الفكر ، الكويـت المجلـد ١٩ ، العدد٢ ، يوليو / سبتمبر ١٩٨٨ .

٥- إريك فروم : الإنسان بين المظهر والجوهر ، ترجمـة سـعيد زهـران ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ١٤٠ ، أغسطس ١٩٨٩.

٦- باولوفرايرى : تعليم المقهورين ، ترجمة يوسف نور عوض ، بيـروت ، دار العلم ، ١٩٨٠.

٧- برند شبلنر : علم اللغة والدراسات الأدبية ، ترجمة محمود جـاد الـرب ، القاهرة ، الدار الفنية ، ١٩٨٧ .

٨- جان بول سارتر : ما الأدب ؟ ، ترجمة غنيمـي هـلال ، القـاهرة ، دار نهضة مصر ،(د.ت) .

٩- جوزيف ميشال شريم : دليل الدراسات الأسلوبية ، بيــروت ، المؤســسة الجامعية للدراسات والنشر ١٩٨٤ .
١٠- جيروم ستولنيتز : النقد الفني دراسة جمالية وفلسفية ، ط٢ ، ترجمة فؤاد زكريا ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ،١٩٨١.
١١- حسن شحاتة ، ومحمد المرسى ، وسيف الدين عبد الفتاح ، إشراف أحمد طاهر حسانين : اللغة العربية والثقافة الإسلامية ، الكتاب الأول ، جامعة زايد ، الإمارات العربية المتحدة ، ١٩٩٩.
١٢- حسين الواد : من قراءة النشأة إلى قراءة التقبل ، فى مجلة فصول المجلد الخامس ، العدد الأول أكتوبر / ديسمبر١٩٨٤.
١٣- راوية عبد المنعم عباس :القيم الجماليــة ، الإســكندرية ، دار المعرفــة الجامعية ١٩٨٧.
١٤- رشدى أحمد طعيمة : قضايا وتوجيهات فى تدريس الأدب العربى ، مجلة معهد اللغة العربية جامعة أم القرى ، العدد الأول ١٩٨٣/٨٢.
١٥- رينيه ويليك ، وأوستن وارين : نظرية الأدب ، ترجمة محيى الدين صبح ، ط٣، الدار البيضاء ، المؤسسة العربية للدراســات والنــشر ، ١٩٨٥.
١٦- زكى نجيب محمود : فى فلسفة النقــد ، ط٢، القــاهرة ، دار الــشروق ١٩٨٣،.
١٧- زكى نجيب محمود: أفكار ومواقف ، ط٣ ، القــاهرة ، دار الــشروق ١٩٨٧.
١٨- زكى نجيب محمود :تجديد الفكر العربي ، القاهرة ، دار الشروق ١٩٨٧.

١٩- سامي الدروبى : علم النفس والأدب ، ط٢ ، القاهرة ، دار المعارف (د.ت) .
٢٠- سامي منير عامر : وظيفة الناقد بين القديم والحديث ، القاهرة ، دار المعرفة (د.ت)
٢١- شكري محمد عياد : اللغة والإبداع ، القاهرة ، انترناشونال برس ، ١٩٨٨.
٢٢- عز الدين إسماعيل : الأدب وفنونه ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٣.
٢٣- على أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية ، ط٢ ، الإمارات العربية المتحدة (العين) ، مكتبة الفلاح ، ١٩٩١.
٢٤- فتحي على يونس ، ومحمود كامل الناقة : أساسيات تعليم اللغة العربية القاهرة ، دار الثقافة ،١٩٧٧.
٢٥- كمال عيد : فلسفة الأدب والفن ، تونس ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٧٨.
٢٦- محمد حسن المرسى : القراءة للدراسة في المرحلة الثانوية تقويمها تطويرها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة ، ١٩٨٧.
٢٧- محمد حسن المرسى : القارئ فى النص الأدبي مدخل لتدريس الأدب ، مجلة كلية التربية بدمياط ، العدد ١٤ ج٢ ،يناير ١٩٩١
٢٨- محمد زكى العشماوى · فلسفة الجمال فى الفكر المعاصر ، بيروت ، دار النهضة العربية ١٩٨ .

٢٩- محمد على أبو ريان : فلسفة الجمال ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٥ .

٣٠- محمد غنيمى هلال : النقد الأدبى الحديث ، القاهرة ، دار نهضة مصر (د.ت) .

٣١- حمد مندور : فى الأدب والنقد ، القاهرة ، نهضة مصر للطباغة والنشر والتوزيع ، ١٩٨٨.

٣٢- محمد الهادي الطرابلسى : النص الأدبي وقضاياه ...، في مجلة فصول، المجلد الخامس ، العدد الأول ، أكتوبر / ديسمبر ١٩٨٤.

٣٣- محمود ذهني : تذوق الأدب طرقه ووسائله ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، (د.ت).

٣٤- مصري عبد الحميد حنورة : سيكولوجية التذوق الفني ، القاهرة ، دار المعرفة (د.ت).

٣٥- مصري عبد الحميد حنورة : الدراسات النفسية للإبداع الفني منهج وتطبيق ، في مجلة فصول ، المجلد الأول ، العدد الثاني يناير ١٩٨١.

٣٦- المنصف عاشور : مشروع تنظيري في وصف الدال بين القراءة والكتابة إجراء شكل الشكل ، فى مجلة فصول ، المجلد الخامس العدد الأول ، أكتوبر / ديسمبر ١٩٨٤ .

٣٧- نبيلة إبراهيم : القارىء فى النص نظرية التأثير والاتصال ، فى مجلة فصول ، المجلد الخامس ، العدد الأول أكتوبر / ديسمبر ١٩٨٤.

٣٨- نعمات أحمد فؤاد : فى الأدب والنقد والفكر والفن ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٨.
٣٩- نوال محمد عطية : علم النفس اللغوي ،ط٢، القاهرة، الأنجلو المصرية ١٩٨٢.
٤٠- وليم راى: المعنى الأدبي من الظاهراتية إلى التفكيكية ، ترجمة يوئيل يوسف عزيز ، دار المأمور ، ١٩٨٧.
٤١- يان موكاروفسكي : اللغة المعيارية واللغة الشعرية ، فى مجلة فصول المجلد الخامس ، العدد الأول ، أكتوبر /ديسمبر ١٩٨٤.

الفصل الرابع

المعنــــــى

مفهومه ، وطبيعته ، وتطبيقاته التربوية في تدريس اللغة العربية

- أولا : المقدمة
- ثانيا : مفهوم المعنى
- ثالثا : العلاقة بين اللفظ والمعنى
- رابعا : نظريات وآراء حول المعنى
- خامسا : تطبيقات تربوية

الفصل الرابع

المعنـــــــــى*

مفهومه ، وطبيعته ، وتطبيقاته التربوية في تدريس اللغة العربية

أولا : المقدمـــــة :

يعتبر تحصيل المعنى هو الهدف الأساسي من اللغة ، فالناس يتحدثون كي يعبروا عن أفكارهم ، ويستمعون كي يكتشفوا معنى ما يقوله الآخرون ، إننا نستخدم اللغة لنعبر عن أنفسنا ، ونستحث المعنى نفسه عند الآخرين ، ولا أحد ينكر قيمة المعنى بالنسبة للغة ، حتى قال بعضهم إنه بدون المعنى لا يمكن أن تكون هناك لغة ، وأن الطبيعة الحقيقة للغة يمكن فهمها فقط من خلال فهم المعنى.

ويلعب المعنى دوراً كبيراً فى كل مستويات التحليل اللغوي بدءاً من التحليل الفونيمى ، بل يلعب دورا كبيرا فى تطبيقات كثيرة لعلم اللغة ، مثل طرق الاتصال ، وتعليم اللغة ، والترجمة ، ودراسة اكتساب اللغة ، ويرى فيرث Firth أن المعنى يشكل قلب الدراسة اللغوية باعتبارها نشاطاً ذا معنى ، بل إن دراسة المعنى لم تكن فى يوم من الأيام مقصورة على عالم اللغة وحده ، بل هي باتساعها وتشعبها وتعدد أوجهها تكون نقطة التقاطع لعدد كبير من العلوم الإنسانية كعلم اللغة ، والفلسفة ، والمنطق ، وعلى النفس ، وعلم الأجناس ، وعلم الاجتماع ، والتربية ، والآداب ، وغيرها ، وكل من هذه العلوم يتناول المعنى من زاوية معينة.

---

* أستاذ دكتور/ محمد حسن المرسي

وبرغم الدور الواضح الذي يلعبه المعنى فى فهم وإنتاج اللغة ، فإن هذا الدور مازال مهملا بدرجة كبيرة ، وهو أشد إهمالا فى المجال التربوي ، وربما يرجع ذلك إلى صعوبة الدراسة التجريبية للمعنى ، أو لعدم وجود إطار نظري واضح ومستقر حول المعنى يتيح الخروج بدلالات من نتائج الدراسات التجريبية.

ثانيا : مفهـــوم المعنـــى :

إن محاولة الوصول إلى مفهوم " المعنى" ، وتحديد طبيعته أمر على جانب كبير من الأهمية ، لأن مفهوم المدرس عنه ، وإدراكه لطبيعته يؤثران بصورة مباشرة فى استخدامه لطرق التدريس التي يتبناها ؛ فإذا كان المدرس يعتقد أن المعنى موجود ومتضمن فى الكلمات والصفحة المطبوعة ، أو الحديث المسموع، فسوف يهتم بسطور المحتوى ، وبالفهم الحرفي للحديث ، وتقوم طريقته على الإلقاء وتحفيظ المتعلمين هذه السطور ويختبر مدى فهمهم لها ، وإن كان يعتقد أن المعنى موجود فى ذهن المتعلم وأن المتعلم هو الذي يضفى المعنى على رموز الرسالة المستقبلة ، وأن الكلمات والسطور ما هي إلا رموز خالية من الدلالة ، وأنها تثير المستقبل لكي يضفى عليها المعاني ، فإنه سوف يمد طلابه بالخبرات المربية التي تمكنهم من إضفاء المعنى على المواد المستقبلة.

أ- تساؤلات وآراء :

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : ما مفهوم المعنى ؟ وما طبيعته ؟ وأين يوجد هذا المعنى ؟

وللإجابة عن هذا السؤال لابد من تقصى الكتابات اللغوية ، والإشارات التربوية التي ألمحت إلى هذا الموضوع ، ويمكن عرض خلاصة هذه الآراء **فيما يلي :**

إن الحديث عن المعنى ، ليس وليد العصر الحاضر ، بل إن له فى التاريخ الفلسفي واللغوي والأدبي جذوراً عميقة ، فقد تكلم أرسطو عن الفرق بين الصوت والمعنى وذكر أن المعاني متطابقة مع التصور الموجود فى العقل المفكر ، وميز أرسطو بين أمور ثلاثة :

أ- الأشياء فى العالم الخارجي.

ب- التصورات الذهنية = المعاني.

ج- الأصوات = الرموز والكلمــات.

وكان تمييزه بين الكلام الخارجي ، والكلام الموجود فى العقل ، الأساس لمعظم نظريات المعنى التي ظهرت بعد ذلك.

وكان موضوع العلاقة بين اللفظ ومدلوله من القضايا التي تعرض لها أفلاطون فى محاوراته عن أستاذه سقراط ، وكان أفلاطون يرى أن هذه العلاقة طبيعية ذاتية ، أما أرسطو فكان يرى أن الصلة بين اللفظ والدلالة لا تعدو أن تكون صلة اصطلاحية عرفية تواضع عليها الناس ، ويرى " ابن رشد" أن الألفاظ التي ينطق بها هي دالة أولاً على المعاني التي في النفس ، ويرى "ابن خلدون" أن الذي في اللسان والنطق إنما هو الألفاظ وأما المعاني فهي في الضمائر ، كما يرى أن العبارة هي الكلام المركب من الألفاظ النطقية ، ليتبين بها ضمائر المتكلمين بعضهم لبعض فى مخطاباتهم ، ويرى أن اللغات والألفاظ وسائط وحجب بين الضمائر ، ويقول " السيوطى" رداً على من يقولون بذاتية الدلالة : إن اللفظ لو دل بالذات لفهم كل واحد كل اللغات لعدم اختلاف الدلالات الذاتية . كما يرى الأشاعرة أن الكلام الحقيقي هو المعنى الموجود فى النفس ،

لكن جعل عليه أمارات تدل عليه ، فتارة تكون قولاً بلسان على حكم أهل ذلك اللسان وما اصطلحوا عليه ، وجرى به وجعل لهم لغة . ويرى " القرطاجنى" أن كل شيء له وجود خارج الذهن ، إذا أدرك حصلت له صورة فى الذهن تطابق ما أدرك منه ، فإذا عبر عن تلك الصورة الذهنية الحاصلة عن الإدارك، أقام اللفظ المعبر به هيئة تلك الصورة فى أفهام السامعين وأذهانهم.

وتساءل كل من "فتح الباب وحفظ الله " بقولهما : هل المعاني موجودة في الكلمات ، أو أن الكلمات مجرد خطوط على الورق ، أو ذبذبات صوتية فى الهواء ؟ فهل المعنى شيء نادى نجده على الورق أو فى الهواء ؟ وبالتالي هل المعنى موجود فى الرسالة مستقلاً عن الناس ؟ ثم يجيبان : وكثير من الناس يرى أن المعنى فى الكلمات ، فى الرسالة ، ونحن نخالف ذلك ونقول : إن المعنى موجود داخل الناس ، وأن الكلمات ليست وعاءً مليئاً بالمعنى ، وبالتالي فإن المعنى ليس موجوداً داخل الرسالة ، إنه شيء شخصي نتعلمه ، ونضيف إليه ونغيره ، وأن الكلمات أو الرموز أدلة أو إشارات فقط تستحث فينا المعاني التي تعلمناها وتثيرها لننظر فيها أو نتدبرها من جديد أو نغيرها.

ويرى " طعيمة " أن المستقبل قارئاً أو مستمعاً ليس فرداً سلبيا كما يتوهم الكثيرون ، وإنما هو إيجابي بكل ما تحمله الكلمة من معاني ، وأن المستقبل يصنع المعنى ولا ينتقل إليه ، وأنه يحدد دلالات الكلمات فى ضوء الموقف العام الذي تحدث فيه عملية الاتصال ، وفى ضوء مستواه اللغوي ، وفى ضوء قدرته على فهم الآخرين ، وترى " فريال " أن الصوت فى حـــد ذاته لا يعنى شيئاً ، وإنما يتشكل عبر القيمة الدلالية المـــرتبطة بالكلمة ، و يرى " زكى

نجيب" أن أي لفظ من ألفاظ اللغة التي نستخدمها فيما نقول وما نكتب ليس هو الشيء الذي جاء ذلك اللفظ ليعينه ، أو ليشير إليه ، أو لينوب عنه . إن أية كلمة منطوقة إنما هي موجات الهواء تلفظها الشفتان عن مرسلها ، وتتلقاها الأذن عند سامعها ، وأية كلمة مكتوبة إن هي إلا قطرة من مداد جفت على الورق ... لكن ألفاظ اللغة ليست هي كل شيء ، إنما هي رموز اصطلح عليها أصحابها لتنوب كل منها عن الشيء الذي أريد لها أن تنوب عنه.

وفى رأى " مدكور "أن المعاني ليست موجودة فى الرموز المطبوعة ، لكنها موجودة فى عقل القارىء ، ولهذا يختلف فهم الشيء الواحد الذي قرأه طبقاً لخبراته المتنوعة ، وتفسيراته المختلفة للكلمات ويؤكد رأيه قائلاً إن الرموز اللغوية لا تحمل معاني من المتكلم أو الكاتب إلى المستمع أو القارىء ، وإنما تثير المستمع أو القارىء وتحثهما على استدعاء المعاني المناسبة للرموز من وجهة نظرهما. ويقول " جبران" : لا يستطيع إنسان أن يكشف لك عن شيء إلا إذا كان غافياً فى فجر معرفتك.

ويرى "لطفي" أن القارىء يقرأ رموزاً ولا يقرأ معاني ، وتكون القراءة عملية يبنى فيها القارىء الحقائق التي تكمن وراء الرموز ، ولابد لهذا البناء من أن يتصل بالخبرة لتفسر له تلك الرموز ، ويرى " شحاتة" أن اللغة سواء كانت شفوية أو كتابية ليست إلا رموزاً ، فالمتكلم لا يتكلم معاني ، ولا يكتب معاني ، والمستمع لا يسمع معاني ، والقارىء لا يقرأ معاني ، وإنما كل هؤلاء يتعاملون مع رموز لمعان فى عقل المتكلم أو الكاتب.

ويرى "منصور" أن اللفظ يمثل رمزاً معنياً ، والرمز ليس له معنى أو مفهوم ما لم يكن له تصور معين في ذهن الفرد ، أي أن الرمز اللفظي ليس له دلالة أو معنى ما لم تكن هناك خبرة حسية عند الفرد لهذا الرمز ، كما يرى أن التعليم المثمر ، أو التعليم غير المجدي يتوقف استخدام اللغة اللفظية فيه على خبرات المتعلم ، ففهم الألفاظ والكلمات والرموز قد لا يتوافر ، ما لم تتوافر لدى الفرد الخبرات الحسية التي تجعله قادراً على ترجمة معاني الكلمات أو الرموز وفهمها ، فالكلمات أو الرموز اللفظية هي عبارة عن تجريدات يتوقف وضوح معناها عند الفرد على ما يتوافر لديه من خبرات حسية تتعلق بهذه الكلمات أو رموزها.

ويرى "حمادة " أنه مع التمادي في استخدام اللغة بصورة مجردة ، تصاب اللغة بالخواء ولا تصبح وسيلة اتصال لأنها لا تحمل شيئا توصله ، ويرى " ناصف " أننا نرتب الألفاظ في النطق حسب ترتيب المعاني في النفس ، وأن هنالك ثنائية تتعمق التفكير في اللغة هذا إزاء ذاك ، المبنى أو اللفظ أو الخارجي، مقابل المعنى أو الداخلي.

ويرى "الطوبجي" أن اللغة بمعناها الأشمل والأعم عبارة عن مجموعة من الرموز تعارف الناطقون بها على دلالة ومعنى كل رمز منها ، ويستعملونها في التفاهم فيما بينهم ، ويؤكد أن انتقال الرسالة من شخص إلى آخر لا يعني انتقال المعنى أيضاً ، فالاتصال لا يشمل توصيل المعنى كما نقول أحياناً ، فالمعاني لا يتم نقلها أو توصليها.

إن الرسالة هي التي تنتقل إلى الطرف الآخر ، وليس فى هذه الرسالة معنى فى حد ذاتها ، ولكن المعنى والدلالة تحدث عند مستقبل الرسالة ، فهو يفك رموزها ، وهو الذي يكون لهذه الرسالة معنى ، وهو الذي يعطى للفظ دلالته. ولواطسن Watson صياغة أولية للتصور السلوكي للمعنى ، حيث يرى أن الكلمات تؤدى وظيفتها فيما يتعلق باستدعاء الاستجابات كما تفعل الأشياء نفسها التى تكون الكلمات بديلاً عنها .

ويرى "خليل" أن اللغة رموز لأشياء أو أفكار فى العالم الخارجي عن اللغة، كما يرى " الفرجانى" أن اللغة اللفظية نسق من الرموز الاتفاقية التي لا تحمل المعاني في تركيبها إنما تثير المعاني في الآخرين ويرى "عبد المطلب" أن العلامة (وهى هنا الرموز أو الكلمات) هي الحافز الذي يحرك الصورة الذهنية ، ومن ثم يتبع ذلك تحرك الأفعال لتحقيقها ، إذ ليس من الضروري أن يحضر المرموز إليه حال استعمال العلامة ، وهنا يكون التعامل بها مرهوناً بتوفير تصور مشترك بين طرفين (مرسل ومستقبل) وعلى هذا فالكلمة (العلامة) إذن تخرج عن كونها محركاً يثير معنى فكرياً ما.

ويعد "دي سوسير" من أشهر العلماء المحدثين الذين قالوا بأن الصلة بين اللفظ والدلالة هي علاقة اعتباطية اجتماعية ، لا تخضع لمنطق نظام مطرد ، ويرى "إبراهيم أنيس" أن الألفاظ لا تعدو فى حقيقتها أن تكون بمثابة الرموز على الدلالات ، فكل لفظ يصلح أن يتخذ للتعبير عن معنى من المعاني ، فما يسمى بالشجرة يمكن أن يسمى بأي لفظ آخر متى اصطلح الناس على استعماله، فليس فى لفظ الشجرة ما وحى بفروعها أو جذورها وأوراقها وخضرتها ، وقد

ذهب هذا المذهب كثير من المحدثين وعلى سبيل المثال "ريشيل" وسيزا وأمينة، وعبد الرحمن.

ويرى "حماد" أن اللغة تعبر عن معنى فى نفس المتكلم والسامع. ويرى "الشايب" أن الأسلوب معان مرتبة قبل أن يكون ألفاظاً منسقة ، وهو يتكون فى العقل قبل أن ينطق به اللسان أو يجرى به القلم .

ويرى "المسدي" أن اللغة تتوقف على ما للمتكلم من استعداد فطرى ، وحسب وسطه الاجتماعي والحالة التى يكون عليها ، ويرى " ويليك وأستن" أن ثقافة كل قارىء وشخصيته ، والمناخ الثقافي العام لعصره والمفهومات السابقة لديه فى المجالات الدينية أو الفلسفية أو التقنية ستضيف شيئاً راهناً طارئاً على قراءته ، وقد تختلف جداً قراءتان لشخص واحد ، فى وقتين مختلفين .

ويرى "الطرابلسى" أن مركز النص الحقيقي إنما هو خارج ذلك النص لا تحته وهو مخفي وراءه ، ويرى "أبو زيد" أن الكاتب المبدع لا يهدف من الكتابة إلى تضمين أية حقائق أو معلومات معينة محددة وإنما يهدف إلى إثارة مختلف الأفكار فى ذهن القارىء.

ويرى "بيتسون" أن دورة العمل الأدبي تتألف من شقين متناظرين يتم أحدهما فى ذهن الكاتب ، والآخر فى ذهن القارىء ، ويرى (بوند ، وتنكر، وباربارا) أن القراءة عملية تعرف على الرموز المكتوبة التى تستدعى معاني تكونت من خلال خبرة القارىء السابقة ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي سبقت فى حوزته.

وفى تصور "جود مان Good man" لطبيعة القراءة يرى أن الرموز الكتابية ليس لها معنى في ذاتها ، وإنما هي مجرد نظام تواضع عليه أصحاب اللغة ، وأن المعنى يكمن في عقل الكاتب وفى عقل القارىء ، وليس ضرورياً أن يتطابق المعنى عند المرسل والمستقبل .

ب- تعريف المعنى : ومادمنا نتحدث عن المعنى ؛ فما المعنى ؟

أعرف أن تعريف المعنى عملية تكتنفها الصعوبة ، وتحفها المخاطر ، وهذا ما جعل " أوجدن وريتشاردز" يستشهدان ببيت من الشعر فى أول سطر من كتابهما الشهير "معنى المعنى" يقول : "دعنا نقترب من النيران ، ولننظر ماذا يمكن أن نرى".

فلنقترب :

عرف المعجم الوجيز المعنى بأنه ما يدل عليه اللفظ ، وذكر المعجم الوسيط التعريف نفسه.

أما المعجم العربي الأساسي فقال : المعنى ما يدل عليه لفظ ؛ تصور يرتبط باللفظ في الذهن ارتباطاً عرفياً بالمطابقة (المعنى الحقيقي) ، أو ذهنياً بالتضمن أو اللزوم (المعنى الضمني) ، أو مجازياً بواسطة الاستعارة (المعنى المجازى)، أو طبيعياً بحكاية الصوت للمعنى (المعنى الطبيعي).

عرف مجدي وهبة وكامل المهندس المعنى بأنه : ترجمة ظواهر خارجية ، من أحداث أو أشخاص أو أشياء أو رموز لها (كالكلمات مثلاً) إلى مدركات ذهنية متواضع عليها. وهناك أبسط تعريف للمدلول أو المعنى وهو إيماء

الرموز اللفظية وعلاقاتها النحوية إلى أشياء موجودة في العالم الخارجي ، أو إلى ، ووجدانات مشتركة بين الناس جميعاً ، فإذا أخذنا من الانتظام ومن القاعدة ، فالأول يعنى أنه يتطلب وجود علاقة سببية عامة بين التعبير فى ظروف معينة ، واستجابة أناس ينتمون إلى فريق لغوى معين ، أما المبدأ الثاني فيتطلب أن يخضع استعمال الكلمة أو العبارة لقواعد الصحة أو الخطأ حسب ما يتواضع عليه الفريق اللغوي.

ويعرفه " أولمان" بأنه العلاقة المتبادلة بين اللفظ والمدلول ، والتا تمكن كلاً منهما من استدعاء الأخر .

ويرى "القرطاجنىّ" أن المعاني هي الصور الحاصلة في الأذهان عن الأشياء الموجودة في الأعيان.

ويرى "الجرجاني" أن المعاني هي الصور الذهنية التي توضع لها ألفاظ مناظرة.

ويتوقف "ابن فارس" في تحديده لمعاني ألفاظ العبارات عند ثلاثة مستويات:

أ- المعنى ، وهو مشتق من عنيت بالكلام كذا ، أي قصدت وعمدت ، فتكون الدلالة الأولى للمعنى هي القصد.

ب- التفسير ، أي التفصيل من أجل شرح وإظهار ماستر وخفي.

ج- التأويل ، وهو آخر الأمر وعاقبته.

وجاء في المورد في معنى Meaning إنه معنى ، مدلول ، قصد ، مراد، غرض ، مغزى.

وعرف معجم أكسفورد المعنى بأنه النية أو الغرض أو القصد ، وما قصد أن يكون ، أو ما عبر عنه أو أشير إليه ، أو ما قصد المتكلم أو الكاتب أن يعبر عنه ، وهو الأساس المقصود بالكلمات ، وفى الاستعمال العام هو المغزى أو الدلالة.

في حين عرف معجم وبستر Webster المعنى بأنه : النموذج أو الأثر الباقي في العقل يستثيره مثير ما ، وبأنه المضمن المنطقي للكلمات أو التعبير ، وبأنه الأمر المقصود ، أو النية ، أو الغرض ، أو الهدف ، أو القصد.

وجاء تعريف المعنى في Encyclopedia Britannica بأنه في علم الإشارات يعنى ما يمكن إثارته بواسطة الإشارة كالكلمات أو الجمل ، وأن العبارات تستثير ذكريات ووجدانات معينة.

وأورد أوجدن وريتشاردز ستة عشر تعريفا للمعنى نذكر منها :

- الكلمات الأخرى الملحقة بكلمة رئيسة في القاموس.
- تضمينات كلمة.
- الجوهر.
- ما يرتبط ارتباطاً حقيقياً بعلامة عن طريق علاقة اصطلاحية .
- ما تفسر به العلامة على أنها كينونته .
- ما يقترحه أي شيء.
- ما تشير إليه الكلمة.
- التداعيات التي يثيرها شيء ما.

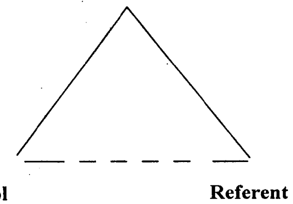
ثالثا : العلاقة بين اللفظ والمعنى

ولقد حاول " أوجدن" ، وريتشاردز" توضيح العلاقة بين اللفظ والمعنى ، وقدما تصورهما في شكل " مثلث المعنى " ورأيا أن هناك ثلاثة جوانب أساسية تنظم أية علاقة رمزية ، وهى :

١- الرمز أو الكلمة أو اللفظ .

٢- الصورة الذهنية ، أو الفكرة ، أو الشعور، أو المحتوى العقلي ، أو المدلول.

٣- الشيء ، أو الموضوع ، أو المرجع .



فهذا الرسم يميز ثلاثة عناصر مختلفة للمعنى ، ويوضح أنه لا توجد علاقة مباشرة بين الكلمة كمركز والشيء الخارجي الذي يعبر عنه. والكلمة عندهما تحوى صيغتين :

- صيغة مرتبطة بوظيفتها الرمزية ، ومحتوى مرتبط بالفكرة أو المدلول.

رابعا : نظريات وآراء حول المعنى :

ويرى " لاينز" أن المعنى يختلف باختلاف النظرية التي تدرسه وأن هناك نظريات عديدة للمعنى هي :

١- نظرية الإشارة وترى أن معنى التعبير هو ما يشير إليه هذا التعبير أو يمثله.

٢- نظرية الفكرة أو النظرية الذهنية وترى أن معنى التعبير هو الفكرة أو المفهوم المرتبط بذلك التعبير في ذهن أي شخص يعرف هذا التعبير .

٣- النظرية السلوكية وترى أن معنى التعبير هو الحافز الذي يثير هذا التعبير ، والاستجابة التي يثيرها التعبير.

٤- نظرية الاستخدام وترى أن معنى التعبير يحدده استخدام هذا التعبير في اللغة.

٥- النظرية التحقيقية وترى أن معنى التعبير ، يتحدد في إمكانية التحقق من الجمل والافتراضات التي تحتوى على هذا التعبير.

٦- نظرية شروط الصدق وترى أن معنى التعبير هو إسهامه في شروط الصدق في الجملة التي تحتوى على هذا التعبير.

وأورد " أحمد مختار" خمسة أنواع للمعنى هي :

١- المعنى الأساسي ، أو الأولى ، أو المركزي ، ويسمى أحياناً المعنى التصوري ، أو المفهومى ، أو الإدراكى ، وهذا المعنى هو العامل الرئيس للاتصال اللغوي ، والممثل الحقيقي للوظيفة الأساسية للغة ، وذكر "نيدا Nida" أن هذا النوع هو المعنى المتصل بالوحدة المعجمية حينما ترد في أقل سياق ، أو حينما ترد منفردة ، أي المعنى الدلالي.

٢- المعنى الإضافي ، أو العرضي ، أو الثانوي ، أو التضميني ، وهو المعنى الذي يشير إليه اللفظ إلى جانب معناه التصوري الخالص. وهذا النوع من المعنى زائد على المعنى الأساسي ، وليس له صفة الثبوت والشمول ، وإنما يتغير بتغير الثقافة أو الزمن ، أو الخبرة.

٣- المعنى الأسلوبي ، وهو ذلك المعنى الذي تحمله قطعة من اللغة بالنسبة للظروف الاجتماعية لمستعمله والمنطقة التي ينتمي إليها.

٤- المعنى النفسي ، وهو يشير إلى ما يتضمنه اللفظ من دلالات عند الفرد، فهو بذلك معنى فردى ذاتي ، ويظهر بوضوح في الأحاديث العادية للأفراد ، وفى كتابات الأدباء ، وشعر الشعراء ، حيث تنعكس المعاني الذاتية النفسية بصورة واضحة قوية تجاه الألفاظ والمفاهيم المتباينة .

٥- المعنى الإيحائي ، وهو ذلك النوع من المعنى الذي يتعلق بكلمات ذات مقدرة خاصة على الإيحاء .

وجملة الأمر أن اللغة العربية تعتبر مجموعة علامات (رموز) والعلامة الألسنية (الرمز) مفهوم مركب من مظهر حسي فيزيائي تدركه العين كتابة ، ويدركه السمع ملفوظاً ، وهو ما يسمى الدال ، ومظهر مجرد هو التصور الذهني الذى يدلنا عليه الدال ، والذي بحصوله نقول : إننا فهمنا الدال ، ويسمى هذا المظهر المدلول ، أما العملية التى يقترن فيه الدال بالمدلول فى أذهاننا فهي التي تسمى الدلالة.

ومن الجدير بالذكر أن وجود الدلالة أو ما يمكن تسميته بحصول المعنى ، أو حدوث الفهم مرتبط بعملية ثلاثية ، فسماعنا سلسلة أصوات معينة يحدد لنا الدال ، ثم إن ذلك الدال يحيلنا على متصور قائم من مخزوننا الذهني ، وذلك

المتصور هو المدلول . ثم إن هذا المدلول يحيلنا على ما هو صورته أي على الشيء الموجود فعلاً في العالم الخارجي المحسوس أو الخيالي ، وذلك الموجود فعلاً هو ما يسمى الشيء أو المشار إليه ، أو المرجع .

فإذا سمعت الرمز أو الكلمة (فيل) انتبهت على قرع حسي هو ما يمثل الدال ، وبحصول السماع يرتسم في الذهن متصور هو عبارة عن صورة ذلك الحيوان ، الذي يكون قد سبق لي رؤيته ، أو سبق لي وصفه ، وذلك المتصور الذي يحصل هو المدلول ، أما ذلك الحيوان فهو الشيء المشار إليه ، أو المرجع، وهو ضروري الوجود لحصول الدلالة ، وإن لم يتحتم حضوره في كل مرة أسمع فيها كلمة فيل .

وعليه فنحن نرى أن القارىء لا يستخرج المعاني من الرموز ، وإنما هي مجرد مثيرات تستثير خبرات القارىء السابقة ؛ فيحاول من خلالها إعادة بناء المعنى الذي أراده الكاتب ؛ إذ أن المعنى في عقل الكاتب وعقل القارىء وأن الرموز لا تعطى معنى ، بل تستثير القارئ ؛ ليضفي عليها المعنى من عندياته، حسب ما سبق في حوزته من خبرات .

خامسا : تطبيقات تربوية :

وبناء على الرؤية السابقة ؛ نجمل التطبيقات التربوية التالية :

١- في البدء يجب أن يكون المعلمون ملمين بتصور كامل صحيح لمفهوم المعنى وطبيعته ، ولذلك أهمية كبيرة فى عمليات التعليم التى تتم فى المدرسة ، ولما يقوم به المعلم فى حجرة الدراسة ، فالمدرس الذى يتصور أن المعنى موجود فى الرسالة التى يقدمها ، وأن على المتعلم أن يدركها

لمجرد عرضها عليه يجانبه الصواب ، أما المعلم الذى يتصور أن المعنى لا يوجد فى الرسالة ، وأن عملية تكوين المعنى هى عملية ديناميكية تحدث فى عقل المتعلم ، فإنه يهيء لطلابه مجالات الخبرة المتعددة ، المرئية والمسموعة ، والمقروءة ، والمحسة، ويساعدهم على إدراك المغزى من هذه الرسالة ، حتى يكون لها فى عقلهم دلالة ومعنى خاص يزداد ثراء كلما زادت الخبرات التى يمرون بها.

٢- الابتعاد عن التعليم اللفظي عديم المعنى ، والاهتمام بالنشاط المدرسي وجعله جوهر المناهج الدراسية ، وليس على هامشها حيث إنه لا مرور بخبرة وبالتالي لا تعلم دون أن يقوم المتعلم بنشاط مخطط ومدروس بعناية وحددت أهدافه بدقة ووضوح ومن خلال هذا النشاط تنمو مفاهيم المتعلم ، ويكتسب الجديد منها ، كما يخرج بتعميمات عديدة ومتنوعة ، إذا أن المتعلم فى مواقف الخبرة هذه يفكر ، ويلمس ، ويلاحظ ، ويقارن ، ويقرأ ، ويبحث ، ويجرب ويصل إلى النتائج ، وتصبح خبراته السابقة رصيداً يستند إليه فى معالجته للموقف الراهن الذى يوجد فيه ، ويتفاعل معه .

٣-أن يعاد النظر فى تدريسنا للقراءة وطرق تقويمها ، فمازال تعليم القراءة قاصراً يقول زكى نجيب : أفتحسب أن العرف قد جرى بيننا على أن نقرأ العربية ، كما يقرأ عباد الله ما يقرءون ليفهموا ؟ كلا، وإن شئت فاستمع إلى التلاميذ فى مدارسهم وهم يطالعون ، المطالعة شيء من الخطابة ، ويقول ماذا يساوى الكتاب المسطور إذا لم تقرأه قراءة من يتحدث إلى مؤلفه حديث المتدبر المتفهم الناقد الذى يوافقه هنا ويعارضه هناك ، إن القراءة حوار بين المؤلف والقارىء أو هكذا يجب أن تكون ، والطريقة

التى يقرأ بها الفرد كتاباً تتشكا أو تشوه بالتعليم ، فلو تعلم الطلاب أن الهدف من القراءة هو حفظ أفكار المؤلفين الرئيسية وترديدها ، هنا سوف يكون من يعتبرونهم طلاباً ممتازين ليسوا الإ أولئك الذين بمقدورهم تحديد ما قاله مختلف الكتاب ، أما الحقائق الكامنة خلف كتابة هؤلاء المؤلفين فإنهم لم يتعلموا شيئاً عنها ، لم يتعلموا أن يتحدثوا عبر النصوص مع هؤلاء المؤلفين ، ويسائلوهم ، ولم يتعلموا أن يكونوا على وعى بالتناقضات مع هؤلاء المؤلفين ، لم يتعلموا أن يكتشفوا الجديد الذى جاءوا به .

إن المعلمين يعتقدون خطأ أن المعنى موجود فى الصفحة المطبوعة ، ومخبوء بين سطورها ، ومن هنا نجد كل جهودهم وجهود طلابهم تتجه نحو الصفحة . وتقلب فيها تارة بالقراءة ، وتارة بالحفظ ، والنتيجة الحتمية لذلك ، تعلم لفظي ، عديم المعنى يركز على فهم السطور،ويقدس الصفحة المطبوعة ، ويصير لها على الدوام عبداً وأسيراً . ومن العجيب أن المعلم يختبر الطالب فى الموضوع الذى حفظه ، ثم يدعى أن الطالب فهم وتعلم .

إن صيحة التغيير التى نطلقها جوهرها أن النص المقروء ليس غايا فى ذاته ، وإنما هو نقطة انطلاق ، ينطلق منها المعلم مع طلابه فى حوار خلاق ألاق ، بصير مستبصر ، يفهم السطور ، ومابين السطور ،وما وراء السطور ؛ يحلل وينقد ، يضيف ويحذف ، يؤيد ويعارض ، يقارن ويوازن،يعلل ويبرهن ، ويستحسن ويتذوق ، منتفعاً مستفيداً مثرياً لخبراته الشخصية ومعمقا لها .

وبعد ذلك إذا ما أريد تقويم الطالب فى مجال القراءة فيجب أن يكون ذلك على مواقف مشابهة لما درس ، وموضوعات من جنس ما تعلم ، كي نقيس

مهارات القراءة المستفادة ، ولا نقيس الحفظ والتذكر . وهنا تتحول القراءة إلى عملية منتجة ، وخبرة ثرة ، قوامها الفكر وإعمال العقل ، وهدفها تفجير الطاقات ، وتحرير جميع الإمكانات المبدعة الكامنة فى العقول والنفوس.

٤- إعادة النظر فى منهج الأدب فى مدارسنا من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس ، وفى أساليب التقويم ، فمن المعروف أن الدراسة الأدبية تنتهي بالأكثرية العظمى من الدارسين إلى كراهية ذلك التراث الفني ، وبهذا ينقلب الأمر علينا ، فما أردناه أن يكون جزءاً من حياتنا النابضة ، ويصبح مدعاة للملل ، والضجر ، والسخرية.

وفى هذا الصدد يمكن أن ننصح بما يلي :

أ- ألا يستأثر تاريخ الأدب بالدراسة ، دون دراسة الأدب نفسه ، وأن تستهدف الدراسة الأدبية إكساب التذوق الأدبي للمتعلمين.

ب- تنمية الميل الفطري فى الطلاب إلى الأدب تنمية يكون من شأنها أن تصبح أساساً للدراسة الأدبية ، وذلك بتعميق هذا الميل وتأكيده ، وبتبصيرهم بالأساليب الأدبية المختلفة ، وإمدادهم بالرائع من أدبنا العربي والأدب العالمي نثراً وشعراً ، وأن تكون هذه المختارات متفقة مع ميول المتعلمين فى كل مرحلة عمرية بما يحقق الاندماج الشعوري مع النصوص المدروسة .

ج- تشجيع المتعلمين على نقد النص الأدبي حسب ذوقهم ، ولا يجب بأية حال أن تكون الحصة نمطاً معيناً من السلوك ، على الطلاب أن يتأقلموا معه ، بل مجالاً يتشكل حسب حوارهم ، ونقاشهم ، وتصرفهم

فيه ، ومن هنا فعلى المعلم ألا يستقل بشرح النص الأدبي ، بل يتيح الفرصة كاملة ليتفاعل الطلاب مع النص قدر استطاعتهم وأن يشجعهم على فهمه ويعينهم على تمثله ، وهضمه ، وإبداء آرائهم فيه ، والوقوف على أهدافه ومراميه ، وإبراز نواحي التميز ونواحي القصور ، كل ذلك في نشاط إيجابي فعال ، وأن يقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد .

د- الابتعاد عن التقليدية في التعامل مع النص وهو الشرح السطحي له ، والتناول الهامشي لقضاياه والاكتفاء بشرح النص عن طريق ذكر مرادف كلمات النص ، وتشجيع الطالب على الدخول إلى قلب النص الأدبي ، ومحاولة الوصول إلى جوهر فكر الكاتب ، وإعادة رسم الصورة التي شكلها المبدع ، وذلك لن يتأتى إلا بالمعايشة للنص قراءة وفهماً وهضماً وتمثلاً وتذوقاً قبل نقده وإصدار أحكام قيمية عليه ، وألا يتعجل المعلم انتزاع هذه الأحكام من المتعلمين قبل تقييمها فتأتى سطحية ، غير متبصرة.

هـ- أن يدرب المعلم طلابه على الموضوعية في النقد ، وأن يتعاملوا مع كل نص بفكر مفتوح وعقلية محايدة ، لا تتأثر بالهوى ، ولا تركن إلى الغرض ، ولا تقع أسيرة لأساليب الدعاية والتأثير ، وأن يبتعدوا في نقدهم عن العبارات المطاطة الجاهزة التي يحفظها الطلاب ، ويطلقونها على أي أديب وأي نص.

و- حيث إن الخبرات السابقة هي التي تلعب الدور الحاسم في إضفاء المعنى على كل نص ؛ فعلى المعلم أن يزيد هذه الخبرات لدى

المتعلمين ، فيمدهم على الدوام بخبرات أدبية مستمرة من تراثنا الأدبي العظيم ، من طرف ، ونوادر ، وحكم ، وأمثال ، وأشعار ، تحرك مشاعرهم ، وتربطهم بأدبهم وتراثهم ، وتعمق فهمهم لأنفسهم ولمجتمعهم ، ويرشدهم إلى مظان الكتب الأدبية وأمهاتها ،ويشجعهم على انتقاء ما يناسبهم ويلبى أشواقهم ، ويروى ظمأهم ، ويشبع ميلهم الفطري ، ويمدهم بزاد أدبي متميز.

ى- أن يقلل المعلم من الأسئلة والمناقشة الهامشية التى لا تتعامل إلا مع مستوى الحفظ والتذكر ، وأن يكثر من استخدام الموازنات ، ويتيح الفرصة كاملة للمتعلمين للنقد وإبداء الرأي ، وأن يقبل كل محاولاتهم ويشجعهم عليها ، وأن يستهدف دائماً تكوين المعنى ، وليس الإجابة السطحية المتسرعة.

ن- عدم الاكتفاء برأي واحد فى شرح النص ، ونقده بل تشجيع الآراء الكثيرة والمختلفة،فالنص لا يعرض على القراء الكثيرين معنى واحداً فيه ، وإنما يقترح على كل قارىء معاني عدة فى متجدد اللحظات ، لأن المعنى الذى يتوصل إليه كل طالب قائم على خبراته الشخصية ، ومن المعلوم أن هذه الخبرات ذاتية فردية تختلف من طالب إلى آخر ، ومن هنا يجب أن يفسح فى الحصة لتعدد الآراء ، وهذا شيء تفرضه طبيعة الأشياء .

٥- يجب أن يعاد النظر فى محتوى النحو وأهدافه وطرق تدريسه وتقويمه ، بصفته لب الدراسة اللغوية ، وقلب الأنظمة اللغوية جميعها ، وواسطة العقد بينهما ، فلا يقتصر الهدف من النحو على مجرد ضبط أواخر الكلمات أو

حفظ القواعد والمصطلحات حفظاً أصم خالياً من المعنى والمغزى ، مع التركيز فقط على البنية السطحية ، بل الوصول بالمتعلمين إلى فهم البنية العميقة للجملة حيث الدلالة وفهم معنى المفردات والعلاقات القائمة بينها.

ومن العبث أن يظل طلاب الدراسات النحوية ومحبو اللغة ونحوها محصورين فى قضية الضبط أو إعراب الكلمات فى جملها ، منشغلين بخلافات النحاة حول هذه الجزئية أو تلك والواجب أن تعطى عناية خاصة للدلالة والمعاني ، فلا يكتفي بالدراسة الإعرابية التى تعنى بشكل التركيب دون التعرض لمضمونه ، فما أحوج النحو إلى هذه الرابطة الدلالية بين التركيب والمعنى .

٦- الابتعاد عن الطرق القائمة على التلقين ، وتبنى طرق تقوم أساساً على الحوار والنقاش الذى من شأنه أن يقدح زناد الفكر ، ويستحثه على تكوين المعنى ، فالحوار وحده هو الذى يحتاج إلى التفكير الناقد ، وهو وحده القادر على التفكير المبدع ، فبدون حوار لا يوجد اتصال، وبدون اتصال لا يوجد تعلم ، وعلى هذا فإن معلم الطريقة الإلقائية يقتصر محتوى البرنامج عنده فى الأسئلة التى سيلقيها على الطلاب ، والتي سيقوم هو بالإجابة عنها، وهذا بالطبع يختلف عن منهج المعلم الذى يطرح المشكلات ، ولا يعتبر التعلم منحة يهديها إلى الطلاب أو فرضاً يفرضه عليهم ، أو وديعة يودعها عقولهم ، فالمادة عند هذا المعلم هى نوع من العرض المنظم المنسق للأشياء التى يريد الطلاب ، بل يقوم به الطلاب عن نشاط وتأمل ووعى والتحام مع العالم الذى يثير الاندهاش والتحدي ؛ فيولد فيهم الآراء والمعاني.

ولعل ما تحمله هذه الآراء من معرفة وتبصر ، وقلق وشكوك ، وأمل وفرح ، هو الذى يشكل الأساس الذى تقوم عليه نظريات التعلم ؛ وعلى هذا فيجب ألا تقوم الحصة على رأى واحد ليس غير ، ويجب ألا نتحدث إلى الطلاب عن آرائنا نحن فى الموضوعات والأشياء ،أو نفرض عليهم ما نراه نحن صحيحاً ، بل يجب أن ندخل معهم فى علاقة حوارية يكون محورها آراؤهم هم عن الموضوع وعن العالم وعن طبيعة الأشياء ، وسندرك من هذا الحوار أن آراءهم هذه ، هى صميم خبرتهم ووعيهم إن المعلم الذى لا ينتبه إلى هذه الحقيقة سيقلص نفسه فى إطار الوعظ والتلقين الذى يئد الفكر ، ويقضى على المعنى ، ويقتل الإبداع .

٧–أن تقوم مناهج اللغة العربية على مبادىء الوظيفة والتكامل ، وربط المتعلم بالبيئة والمجتمع الذى يعيش فيه ، كي تكون المواد المتعلمة ذات معنى بالنسبة للمتعلم ، وتؤدى وظيفة فى حياته ، لأن المشكلة الأساسية التى تعانى منها التربية ، هى وجود فجوة كبيرة بين محتوى برامجها والخبرة التى يحتاج إليها المتعلمون فى حياتهم اليومية .

إن المتعلم لا يفقد الشعور بوحدة المعرفة فحسب ، بل من المحتمل أن لا يدرك بتاتاً المغزى من التعليم ، وأن لا يفهم لماذا فرض عليه أن يقضى جزءاً كبيراً من وقته فى المدرسة ، فالتعليم أصبح مقطوعاً عن الحياة ، لأنه تجريدي نظري بلا معنى. والحل يكمن فى ربط التربية بالواقع ، وجعلها مقترنة بأهداف محسوسة وعقد علاقة وثيقة بين المجتمع والحياة ، وابتداع أساليب تتماشى مع مقتضيات البيئة ، وتجديدها وبعث الحياة فيها .

٨–أن يكون مناخ التعلم قائماً على الألفة والاحترام ، بمعنى أن يشيع فى جو الفصل نوع من المودة والتراحم والصداقة والأخوة ، والنصح والمساعدة ، فهذا هو الجوهر الحقيقي لنسيج العلاقات التى يجب أن تعطر أجواء الفصول ، وهذا من شأنه أن يجعل المتعلم أكثر إيجابية وحماسة ، واستعدادا للإفصاح عم مشكلاته وحاجاته ورغباته ، ومدركاً للمعنى والمغزى بكل ما يمر فيه من خبرات ، معطياً أقصى استجابة تؤهله لها قدراته وإمكاناته ، إضافة إلى أن هذا النوع من العلاقات يؤثر إيجابياً فى صحة المتعلمين النفسية ، فيتقبلون أنفسهم ، ويتقبلون الآخرين ، ويزداد مستوى طموحهم ، ويستبدلون بالإشاعات الذاتية المؤقتة التى لا تحظى بقبول اجتماعي إشباعات صحية تظفر بقبول المجتمع الذى يعيشون فيه .

٩– بهجة هو التعلم ، فرح فى فطرته وفى طبيعته ، ومن أسف أننا حولنا التعلم فى مدارسنا إلى خبرة مؤلمة محبطة ، عابسة فظة متجهمة ، وهذا ما يقتل فى طلابنا حب العلم ، يشل تفكيرهم خوف الخطأ ، ويكبلها توقع العقاب ، ولهذا فعلينا أن نعيد إلى خبرة التعلم بهجتها المفقودة ، ونشوتها المأمولة ، ونشيع جو الفرح والمرح فيها ، كي يعمل الجميع فى تفاؤل وثقة، مدركين المغزى الحقيقي ، والمعنى الكامن وراء كل ما يتعلمون.

المراجـــــع

١- ابن خلدون : المقدمة ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ١٩٦١.
٢- ابن رشد : فى تلخيص كتاب العبارة ، تحقيق محمود قاسم ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٨١.
٣- أحمد أبو زيد : " لعبة اللغة " ، فى عالم الفكر ، المجلد السادس عشر ، العدد الرابع يناير فبراير مارس ١٩٨٦.
٤- أحمد عبد الرحمن حماد : "العلاقة بين الصوت والمعنى عند ابن جنى"، فى مجلة كلية الآداب جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد الرابع ، ١٩٨٨.
٥- أحمد عبد الرحمن حماد : العلاقة بين اللغة والفكر ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥ .
٦- أحمد مختار عمر : علم الدلالة ، الكويت ، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٢ .
٧- أمينة رشيد : " السيميوطيقا فى الوعي المعرفي المعاصر " فى أنظمة العلامات فى اللغة والأدب والثقافة ، مدخل إلى السيميوطيقا، إشراف سيزا قاسم ، ونصر حامد أبو زيد ، القاهرة : دار إلياس العصرية ، ١٩٨٦ .
٨- جاى بوند ، مايلز تنكر ، بارباراوسون : الضعف فى القراءة تشخيصه وعلاجه ، تعريب محمد منير مرسى وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة ، عالم الكتاب ، ١٩٨٦.

٩- جبران خليل جبران : روائع جبران خليل جبران ، ترجمة ثروت عكاشة ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٨٠.

١٠- جون لاينز : اللغة والمعنى والسياق ، ترجمة عباس صادق عبد الوهاب ، بغداد ، دار الشئون الثقافية العامة ، ١٩٨٧ .

١١- حسن شحاتة وآخرون : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ط٧، القاهرة، دار أسامة للطباعة والنشر ، ١٩٨٩.

١٢- حسين حمدي الطوبجى : وسائل الاتصـــال والتكنولوجيا فى التعليم ، ط٤، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨١.

١٣-حسين حمدي الطوبجى : التكنولوجيا والتربية ، ط٣ ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٨.

١٤- حلمي خليل : مقدمة لدراسة اللغة ، دبى ، دار القلم ، ١٩٨٩.

١٥- حمادة إبراهيم : الاتجاهات المعاصرة فى تدريس اللغة الحية الأخرى ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٨٧.

١٦- رشدى أحمد طعيمة : المرجع فى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، جـــ١، جامعة أم القرى ، معهد اللغة العربية (د.ت).

١٧-رينيه ويلك وأوستن وارين : نظـــرية الأدب ، ترجمة محيى الدين صبحى ، الدار البيضاء ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٨٥.

١٨-زكى نجيب محمود : تجديد الفكر العربي ، ط٨ ، القـــاهرة ، دار الشروق، ١٩٨٧.

١٩- زكى نجيب محمود : أفكار ومواقف ،ط٣ ، القاهرة ، دار الشروق ١٩٨٩.

٢٠- زكى نجيب محمود : عن الحرية أتحدث ، ط٣ ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٩.

٢١-ستيفن أولمان : دور الكلمة فى اللغة ، ترجمة كمال بشر ، القاهرة ، مكتبة الشباب (د.ت).

٢٢-سيزا قاسم : " حول بعض المفاهيم والأبعاد " فى أنظمة العلامات فى الأدب والثقافة ، مدخل إلى السيميوطيقا ، إشراف سيزا قاسم ، ونصر حامد أبو زيد ، القاهرة : دار إلياس العصرية ، ١٩٨٦.

٢٣-شكرى محمد عياد : دائرة الإبداع ، القاهرة ، دار إلياس العصرية ، ١٩٨٦.

٢٤- شكرى محمد عياد : اللغة والإبداع ، القاهرة ، إنترناشيونال برس ، ١٩٨٨.

٢٥- عبد الرحمن أيوب : " ملاحظات حول "دروس فى علم اللغة العام "لفرديناند دى سوسير" ، فى أنظمة العلامـات فى اللغـة والأدب والثقافة، مدخل إلى السيميوطيقا ، إشراف سيزا قاسم ونصر حامد أبو زيد ، القاهرة : دار إلياس العصرية ، ١٩٨٦.

٢٦-عبد السلام المسدي : الأسلوبية والأسلوب ،ط٢ ، تونس ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٨٢ .

٢٧-عبد العظيم الفرجانى : تكنولوجيا المواقف التعليمية ، ط٢ ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٧.

٢٨-عبد المجيد سيد أحمد منصور : سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية ، القاهرة ، دار المعارف، ١٩٨١.

٢٩- على أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٤.

٣٠- فتح الباب عبد الحليم وإبراهيم ميخائيل حفظ الله : وسائل التعليم والإعلام، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٦ .

٣١- فريال جبورى غزول : "علم العلامات (السيميوطيقا) مدخل استهلالي" ، فى أنظمة العلامات فى اللغة والأدب والثقافة. مدخل إلى السيميوطيقا ، إشراف سيزا قاسم ونصر حامد أبو زيد ، القاهرة ، دار إلياس العصرية ، ١٩٨٦.

٣٢- مارك ريشيل : اكتساب اللغة ، ترجمة كمال بكداش ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٤.

٣٣- مجدي وهبه وكامل المهندس : معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب ، ط٢، بيروت ، مكتبة لبنان ، ١٩٨٤.

٣٤- مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط ، حـــ٢ ، القاهرة ، دار إحياء التراث العربي (د.ت).

٣٥- مجمع اللغة العربية : المعجم الوجيز ، القاهرة ، ١٩٨٣ .

٣٦- محمد أبو الفتوح شريف : "التركيب النحوي والشواهد القرآنية ، جـــ١ دبي دار القلم ١٩٨٨.

٣٧-محمد حسن المرسى: القراءة للدراسة فى المرحلة الثانوية تقويمها وتطويرها ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة ، ١٩٨٧ .

٣٨-محمد حسن المرسى: المعنى مفهومه وطبيعته وتطبيقاته التربوية ، مجلة كلية التربية بدمياط ، العدد ١٤، ج ١ ، يناير ١٩٩١.
٣٩-محمد قدري لطفي : التأخر فى القراءة تشخيصه وعلاجه فى المدرسة الابتدائية القاهرة ، مكتبة مصر ، ١٩٥٧.
٤٠-محمد هادى الطرابلسى : " النص الأدبي وقضاياه عند ميشيل ريفاتير من خلال كتابة " نص النص "..." فى مجلة فصول ، المجلد الخامس ، العدد الأول ، موضوع هذا العدد "الأسلوبية" ، أكتوبر ونوفمبر وديسمبر ١٩٨٤ .
٤١-مصطفى زكى التونى : المدخل السلوكي لدراسة اللغة فى ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة فى علم اللغة ، حولية كلية الآداب جامعة الكويت ، الحولية العاشرة ، ١٩٨٩.
٤٢-مصطفى ناصف : نظرية المعنى فى النقد العربي ، بيروت ، دار الأندلس (د.ت).
٤٣-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المعجم العربي الأساسي ، لا روس ، ١٩٨٩ .
٤٤- منير بعلبكى : المورد ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨٨.
٤٥- نايف خرما : أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، الكويت ، عالم المعرفة ، سبتمبر ١٩٧٨.
٤٦-نصر حامد أبو زيد : "العلامات فى التراث. دراسة استكشافية" ، فى أنظمة العلامات فى اللغة والأدب والثقافة . مدخل إلى السيميوطيقا، إشراف سيزا قاسم ونصر حامد أبو زيد ، القاهرة، دار إلياس العصرية ، ١٩٨٦.

الفصل الخامس

تنمية مهارات الكتابة الإبداعية
لطلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في مجال الشعر

- أولا : المقدمة
- ثانيا : أهمية الكتابة الإبداعية
- ثالثا : الإبداع الشعري والموهبة الشعرية.
- رابعا : مقومات الكتابة الإبداعية .
- خامسا : دور معلم اللغة العربية في الكشف عن الطلاب المبدعين في مجال الشعر
- سادسا : نماذج لقصائد شعرية

الفصـــل الخامـــس

تنمية مهارات الكتابة الإبداعية
لطلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في مجال الشعر*

أولا : المقدمـــــة :

تحتل المدرسة الثانوية مكانة خاصة فى السلم التعليمي ، حيث تعد بمثابـــة العمود الفقري للعملية التعليمية ؛ لأنها حلقة الوصل بين مـــرحلتين : مرحلـــة التعليم الأساسي الذي يهدف إلى تزويد التلاميذ بالمعارف والأفكار والمهـــارات الأساسية التي تمكنهم من بناء شخصياتهم بنـــاء متكـــاملا ، ومرحلـــة التعلـــيم الجامعي الذي يتطلب مهارات خاصة وإعدادا مخططا للطلاب الذين يلتحقون به.

وتشهد المرحلة الحالية اهتماما كبيرا بالتعليم بعامـــة ، والتعلـــيم الثـــانوي بخاصة ، من حيث : بنيته ، ومناهجه ، ولعل من أهم ما يسعى إليه التطـــوير الحالي للمناهج الدراسيـــة تنميـــة الميـــول والقـــدرات التي تعود بالنفع علـــى الفرد والمجتمع. (محمود أبو زيد ١٥، ص أ)

وعلى الرغم من الجهود التي تبذل في سبيل الارتقاء بمـــستوى التعلـــيم ، وبخاصة في المرحلة الثانوية ، فإن الواقع الحالي يؤكـــد أن الطـــلاب الموهوبين أو ذوى القدرات العقلية المتميزة مازالوا بحاجة إلى مزيـــد من الرعاية ، وأن كثيرا منهم تضيع مواهبهم وقدراتهم غير العاديـــة ،

* أستاذ دكتور/ سمير عبد الوهاب

وتطمس قبل أن يتاح لها الظهور أو النبوغ الذي يواجه في المدرسة بمناهج تعليمية بنيت على أساس الاهتمام بالقدرات المتوسطة أو العادية ، وإن كانت هذه المناهج — من الناحيتين الكمية ، والكيفية — ربما تحقق أهدافها وفعاليتها بالنسبة للطالب العادي ، فإنها – غالبا– ما تكون أقل تأثيرا بالنسبة للطالب المتفوق أو الموهوب ، ولعل أخطر ما يواجه الطالب المتفوق أو الموهوب ما قد يتبادر في الأذهان من بعض المعتقدات الخاطئة المتمثلة في أنه ليس بحاجة إلى رعاية ، وأن لديه من الإمكانات والمواهب التي تنمو بذاتها ، وبالكيفية التي تمكنه من التفوق دون صعوبة (عبد المطلب القريطي ، ١٣ ، ص ص١٠١ — ١٠٢).

إن تربية العقول المفكرة ، وتنمية قدرات الموهوبين والمبدعين أصبحت – على المستوى القومي – مطلبا مهما من مطالب الحياة العصرية ، فالموهوبون والمبدعون هم ركائز أساسية وضرورية لمجتمع متقدم ، فهم ينتجون المعرفة الإنسانية ، ويطوعونها للتطبيق ، وهم الأمل في حل المشكلات التي تعوق التقدم الحضاري ، وهم القوى الدافعة نحو التقدم والرفاهية للوطن وإسعاده (حسن شحاتة ، ٣ ، ص ١٥٩).

ولذلك فإن الاهتمام بهم ورعايتهم أمر له أهميته وخطورته ، على أننا حينما نتحدث عن الموهبة والإبداع نقرر " أن المعلم متغير أساسي في تنمية القدرات الإبداعية عند التلاميذ ، ففي دراسة مقارنة بين مدرستين تشجعان الإبداع ، ومدرستين تقليديتين ، وجد أن المعلمين الذين يبدون سلوكا أكثر أصالة وإثارة

يكون طلابهم أكثر قدرة على أخذ المبادرة ، وأكثر قدرة على القيام بأنشطة من النوع الإبداعي ، كما تبين في دراسات أخرى أن عدم تشجيع المعلمين لأفكار الطلاب ومبالغتهم في النقد ونقص ثقافتهم ، وعدم تحمسهم وصلابتهم ، واهتماماتهم الضيقة تعتبر من العوامل المعوقة للإبداع (رفيقة سليم حمود ، ٧ ، ص ص ٦٦ـ ٦٧).

وإذا كان للإبداع أشكال متعددة يجب تنميتها ، فإن تنمية الإبداع من خلال اللغة يعد هدفا أساسيا من الأهداف التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها ؛ إذ لم يعد ينظر إلى تعلم اللغة على أنه عملية آلية نمطية ، وإنما على أنه عملية تواصلية ، وأن تدريب الطلاب على استخدامها وإصدار بدائل مختلفة دون التقيد بأشكال ثابتة للتعبير اللغوي ، وإطلاق حريتهم في الإبداع والتركيز على المهارات العقلية وتنمية التفكير الابتكاري عندهم ، وعدم الاقتصار على مهارات التذكر والحفظ يعد من الأمور التي ينبغي لمعلم اللغة أن يهتم بها (رشدي أحمد طعيمة وآخرون ، ٥ ، ص ص ٧ـ٨).

تعد اللغة وسيلة الإبداع اللغوي وأداة الكتابة الإبداعية ، وإتقانها ضرورة لازمة ؛ ولهذا فإن النقاد العرب القدامى شبهوا الإبداع الأدبي بعربة يجرها جوادان أحدهما الإلهام والآخر اللغة (محمود ذهني ، ١٦ ، ص ٨٩).

ولما كان للغة فنون أربعة هى الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ، فإن الاهتمام بالفن الرابع وهو الكتابة معناه الاهتمام بأهم هذه الفنون ، نظرا لأنها البوتقة التي تصهر فيها ، وتظهر آثار تنمية المهارات المتعلقة بالفنون الثلاثة الأخرى من استماع وكلام وقراءة.

ثانيا : أهمية الكتابة الإبداعية :

والكتابة هي إنشاء اللغة بصورة مكتوبة ؛ حيث إنشاء المعاني وتركيب اللغة ومعرفة قواعد الاستخدام اللغوي والنحوي السليم والقدرة على التعبير الإبداعي من خلالها ، ويتأتى هذا اللون من الإنتاج الإبداعي من خلال الاستخدام الحساس والمبتكر للغة ، وإلباسها أثوابا جديدة وإقامة علاقات لغوية جديدة من ذات لبنات اللغة الموجودة بالفعل ، وذلك بتخير أفضل ما في اللغة من كلمات مجنحة وعبارات مترفة ، وتخير أحسن المعاني وأدقها كأداة تعبيرية ، واستخدام اللغة المجازية في إطار القدرة على التعبير عن الشعور والأحاسيس والعواطف ، مع مراعاة فنيات الصياغة الأدبية الرقيقة في العرض.

كما يتمثل الإبداع الكتابي في جدة التعبير اللغوي وأصالة الأفكار وربطها في تسلسل ربطا عضويا ، وأن تكون جادة وبصورة تعكس مدى عمقها وتنوعها وارتباطها بالموضوع ، وكذلك أصالة أساليب التعبير عنها ومرونتها في عرضها ، وأيضا في بناء وإبراز الصور المتخيلة وطلاقتها ، بالإضافة إلى تنظيم الوحدات الفكرية وتماسك السياق وتواصل العناصر (حسن أحمد مسلم ، ٢ ، ص ١٠٥).

وتعد الكتابة الإبداعية مرآة صادقة نكشف من خلالها عن الموهوبين أدبيا وعمن يملكون أكبر قدر من فنياتها ومقوماتها ، فنأخذ بأيديهم إلى تنمية ملكاتهم وشحذ قدراتهم والعمل على تفتحها.

ونظرا لما للكتابة الإبداعية من أهمية ، فقد أجري العديد من الدراسات والبحوث التي تستهدف في المقام الأول الكشف عن هؤلاء المبدعين وعمل

البرامج اللازمة لرعايتهم : ففي دراسة Teichmann (١٩٩٣) عرضت بعض المقالات لكل من August Kleinzaheler ، Joseph Epstein ، Diana Gioia والتي تناقش أهمية الشعر المعاصر ، وبخاصة الذى ينتج عن برامج الكتابة الإبداعية للطلاب ، كما تعرض رأى Ran Mc Forland الذى يحبذ تدريس الصنعة باعتبارها المقوم الأساسي الوحيد الذي يمكن تدريسه من بين المقومات الخمس الأساسية للكاتب الجاد؛ مثل الرغبة أ والحافز والموهبة والرؤية ، وتؤكد هذه الدراسة أن هذه المقومات يمكن تدريسها من خلال برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية عند الطلاب كما أكدت هذه الدراسة على أهمية وجود برامج للتدريب على مهارات الكتابة الإبداعية ، وبخاصة فى مجال الشعر (Teichmann ، 51) .

وفى دراسة أخرى بعنوان : "الكتابة الإبداعية للموهوبين لفظيا فى المدارس الثانوية " قدمت بعض المعلومات عن الكتابة الإبداعية لطلاب المرحلة الثانوية العليا الموهوبين لفظيا ، كما وضعت بعض الأنشطة التى تساعد الطلاب فى فهم النصوص الأدبية من خلال الصحف والقصائد الشعرية والقصص القصيرة والمقالات ونصوص التلفاز والراديو ، وتقتضي هذه الأنشطة وضع الطالب في مشروع طويل المدى للتدريب على نموذج ج . رنزولي الثلاثي للإثراء مع التأكيد على الجودة والكيف في عمليات الكتابة الإبداعية ، وبعض الإرشادات لكتابة الشعر وتحليل القصائد والقصص القصيرة . (Hogan ; 31).

كما يظهر الاهتمام بالطلاب الموهوبين ، وبخاصة فى مجال الكتابة الإبداعية من خلال تلك الوثيقة التى تلقى الضوء على التجربة الرائدة

التى قامت بها مدرسة رومانا Romana بكاليفورنيا والتي تقدم من خلالها فرصا متنوعة لإثراء الطلاب فى مجالات متعددة من بينها برامج خاصة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية عند الطلاب ، وأكدت هذه الوثيقة النتائج الطيبة التى تحققت من خلال هذه البرامج ، إضافة إلى خلق جو عام من الدفء والتشجيع للطلاب والمدرسين على حد سواء . (Myers ; 41).

مما سبق يتضح مدى الاهتمام الذي يلقاه الموهوبون بعامة ، والموهوبون في مجال الكتابة الإبداعية بخاصة في مدارس الدول المتقدمة ، وكذلك التأكيد المستمر على ضرورة رعاية هؤلاء الموهوبين ، وتقديم البرامج الإثرائية التي من شأنها الارتقاء بقدراتهم .

ونظرة فاحصة للواقع الذي يعيشه طلابنا بعامة ، والطلاب الموهوبون بخاصة ، تبين لنا مد ى حاجة هؤلاء الطلاب إلى مزيد من الرعاية والاهتمام ، والعمل المستمر على خلق مناخ تعليمي يسهم في تنمية مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية ، وذلك من خلال تصميم البرامج الإثرائية والإنمائية لهؤلاء الطلاب .

ثالثا : الإبداع الشعري والموهبة الشعرية :

إن المتتبع للتعريفات التي وضعت للإبداع يجد أنها تتمثل في نوعين من التعاريف :

الأول : التعريف اللغوي ، ويعنى البدء والخلق على غير مثال ، فيقال بدع الشيء وأبدعه وابتدعه وبدأه وأبدأه وابتدأه ، أي أوجده من غير مثال، والمبدأ والمبدع في الأصل هو الله سبحانه وتعالى " بديع السماوات والأرض " (البقرة : ١١٧).

ويعرف الإبداع على أنه إيجاد شيء غير مسبوق بمادة ولا زمان ، فإن كان مسبوقا بمادة فهو التكوين ، وإن كان مسبوقا بزمان فهو الإحداث (عبد الكريم اليافي : ١٢) .

الثاني : التعريف الاصطلاحي : شاع مصطلح الإبداع في كثير من الميادين، وشغل تفكير عدد غير قليل من العلماء والمفكرين والفلاسفة ، فدار جدل كبير حول تعريفه ، وصنفت الدراسات فى مجاله ، فمن بين هذه الدراسات ما يركز على الإبداع كنتاج، ومنها ما يركز على السمات الشخصية للمبدعين ، ومنها ما يركز على الإبداع وربطه بمجموعة متنوعة من القدرات العقلية.

ومن بين تعريفات الإبداع التي لها علاقة بموضوع البحث ، تعريف الإبداع على أنه "ما يقوم به الإنسان من عمل من أجل وضع ما يدور في ذهنه من أفكار في شكل يتوفر له الجمال ، ولا يسعى فقط ــ إلى توصيل معرفة ؛ بل يسعى إلى توصيل تلك المعرفة مقرونة بما يثير متعة المتلقي ؛ بل تكون تلك المتعة – في بعض الأحيان – هي غايته الأولى ، وقد تصير غايته الوحيدة. (حسين نصار : ٤).

والإبداع ليس عملا أو نشاطا بشريا واحدا ، بل هو عدة أنشطة يختلف بعضها عن بعض ، ومن بين هذه الأنشطة ما اعتدنا –منذ زمن بعيد– أن نسميه الإلهام ، وقد احتار البشر – منذ أن استطاعوا أن يقوموا بهذا النشاط – في تصوره ، فتوهم بعضهم أن الإلهام نشاط غير بشرى ، بل هو آت من قوى أقوى من البشر ، فزعم العرب – مثلا – أنه عطاء جنى يمنحه نوع من الجن أو شياطين وادي عبقر إلى شعرائهم ، ولقد أشار إلى ذلك حكيم المعرة حين قال:

وقد كان أربـــاب الفـــصاحة كلمـــا رأوا حسنا عدوه من صـــنعة الجـــن

أما في العصر الحديث ، فنحن لا نؤمن بشيء من ذلك ، ونرى أن الإلهام طبيعة بشرية ، بمعنى أن بعض الناس قد فطروا ليكونوا فنانين مبدعين ، وهؤلاء ما نطلق عليهم الموهوبين.

فالموهبة ــ إذن ــ استعداد فطرى ، وفيض سماوي يهبه الله لمن يشاء من عباده ، تتمثل هذه الموهبة في حس مرهف ، وانفعال سريع ، وشعور متدفق ، وقريحة صافية ، ونفس شفافة ، وإحساس جميل ، وإدراك عميق ينفذ إلى خفايا النص الأدبي.

ولكي يتصف الفنان الشاعر بسمة الشاعرية والإبداع ، ينبغي أن يكون موهوبا في طبعه أو مطبوعا في موهبته ، فيحس مالا يحس به غيره.

وعلى الرغم من أن الإلهام أو الموهبة هي الأساس في عملية الإبداع الأدبي بعامة ، والإبداع الشعري بخاصة ، فإنهما في حاجة إلى جهد ونصب ومعاناة وصبر ، حتى يستكمل العمل الأدبي عناصره ، فما لاح من الإلهام فيه نصيب من البهجة والنشوة ، ولكن كماله يتطلب تعبا وإتقانا وتغلبا على القيود التي تفرضها الكسوة المادية والتعبير الفني .

لقد صور الشعراء العنت الذي كانوا يلقونه في صناعتهم ، ونبهوا غيرهم عليه خوفا عليهم من الإخفاق ، فهذا الفرزدق يرى أن خلع ضرس أهون عليه من قول بيت شعر ، وهذا الحطيئة ، يقول :

الشعر صـعب وطويـل سـلمه — والشعر لا يـستطيعه مـن يظلمـه
إذا ارتقى فيه الـذي لا يعلمـه — زلت بـه إلـى الحـضيض قدمـه
يريـــد أن يعربـــه فيعجمـــه

وحكى أصحاب أبى تمام : أنه دخل عليه في يوم حار ؛ فوجده يصنع قصيدة وقد تصبب عرقا كأنما غسل بماء ، فقال له : لقد بلغ بك الحر مبلغا شديدا ! فقال أبو تمام : لا ، ولكن غيره ، وأشار إلى شغله بالقصيدة.

يحتاج الإبداع الشعري – إذن إضافة إلى موهبة الشاعر – إلى مجموعة أخرى من العناصر منها :

- **إتقان وسيلة التعبير** ؛ فبدونها لا يستطيع الـشاعر أن ينـتج قـصيدة شعرية، مهما كانت موهبته ، وإنما سيبقى واحدا مـن الآلاف العديـدة الذين تخمد مواهبهم لفقدهم الوسيلة التى تترجمها إلى أعمال فنية بديعة .
- **القراءة والإطلاع :** وذلك من خلال الارتباط الوثيق بـالتراث الأدبـي ومعايشته ، والتعرف على مصادره .
- **التمرس والدربة :** ، وذلك من خلال محاولة تمثـل الأعمـال الأدبيـة الرائعة و محاكاتها و، والمزج المنتج بين الموهبة والخبرات المكتسبة.

وقد فطن كثير من رواد النقد الأدبي إلى الفروق الدقيقة بين الإلهام الذي هو موهبة طبيعية ، وبين الخبرة المكتسبة ، من إتقان اللغة والتمرس عليها والارتباط بالتراث وبروائع الأدب ، فأطلقوا على الأولى " الطبع " ، وعلى الثانية " الصنعة " ، واعتبروا أن الإنتاج الأدبي هو حصيلة التفاعل بين الطبع والصنعة " (محمود ذهني :١٦ ، ٧٨) .

رابعا : مقومات الكتابة الإبداعية .

استرعت ظاهرة الإبداع في مجال العلم عامة ومجال الفن والأدب خاصة انتباه الباحثين منذ أقدم العصور ، وذهبوا في تفسير طبيعتها وبيان مقوماتها مذاهب شتى ، وكان لهم في ذلك آراء متعددة ومتباينة ، فتارة يرون أن الإبداع ظاهرة سيكلوجية منحرفة أو شاذة ، وتارة أخرى يرون أن الإبداع ظاهرة سيكلوجية طبيعية غير شاذة .

على أن الرأي الأكثر انتشارا وقبولا في الوقت الحاضر يتحدث عن الإبداع باعتباره وظيفة من وظائف الدماغ ، وأن محتواه مستمد من البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الإنسان المبدع.

معنى ذلك أن الإبداع الكتابي لكي يحدث لابد من توافر مجموعة من المقومات التي تتفاعل مع بعضها ، هذه المقومات تتمثل في عقل سليم ذي ذاكرة غنية بروائع الأدب ، وبيئة ثقافية ملائمة تعمل على إبراز هذا الإبداع وتنميه ، وحافز ذاتي يدفع الشخص المبدع إلى استثمار ما لديه من رصيد لغوي وأدبي استثمارا مبدعا.

وقريب من هذا القول ما ذهبت إليه بعض الدراسات الحديثة التي أجريت في مجال الكتابة الإبداعية ، والتي حصرت مقومات الكتابة الإبداعية فى خمس مقومات هي : الرغبة ــ الحافز ــ الموهبة ــ الرؤية ــ الصنعة) .

ونظرة مدققة إلى هذه المقومات الخمسة تبين لنا أن الموهبة قد توسطت نوعين من المقومات :

النوع الأول : ذاتي ؛ يتمثل في رغبة صادقة لدى الشخص المبدع للقيام بعملية الكتابة ، فلا كتابة دون وجود هذه الرغبة ، ولا كتابة دون وجود حافز قوي يثير عقل الكاتب ويدفعه إلى التفكير والتساؤل وصولا إلى ترجمة هذا التفكير وهذا التساؤل إلى واقع كتابي يحمل في طياته الفكر ويتسم بجمال الأداء وروعة التعبير.

النوع الثاني : بيئي ؛ ويتمثل في رؤية فاحصة ونظرة متأملة – اكتسبت من البيئة والتدريب المستمر عليها – تغوص في واقع الحدث ، وتذهب إلى ما وراء الصورة المدركة أو الموقف المتأمل ، تعيش فيه ومعه حياة تختلف عن تلك التي يعيشها غير الأديب المبدع ، ثم تأتي الصنعة – والتي اكتسب الأديب المبدع مقوماتها ومهارتها من البيئة التي يعيش فيها أو تحيط به – فتجعل الكاتب المبدع يلبس كلماته أثواب الجمال ، ويضفي عليه من لمساته ، فيأخذ عمله الإبداعي شكلا مخصوصا وهيئة مميزة.

ومن المقومات الضرورية للكتابة الإبداعية ما نطلق عليه الحس الإبداعي ، الذي يمثل برعم الحياة الذي لا يذبل ، وقرينها الذي تتجذر حوله ، وتلتف عليه الأوراق الخضراء اليانعة الجميلة ؛ لتعطيه شيئا من نبضها ودفئها وشذاها ، إنه نبع العطاء الأصيل في كينونة مباركة وسمة نظيفة ، وديمومة متفردة في صفات الكمال المطلق أو شبه المطلق ، على طبق هذا الكون المليء بالعجائب والغرائب واللطائف والخوارق من كل صنف ولون ، إنه ليس الشذوذ الخارج على المألوف ، ولا الانبهار بما يصنعه الآخرون ، كما أنه ليس المحاكاة لما

يفعلون دون ترو أو ابتكار ؛ بل هو الأصالة التي تمزج بين الروعة والبهاء ، وبين السمو والتفرد والقفز إلى مستقبل ناصع ضمن منظور متشابك من الصور البديعة والإدراك العفوي المتنامي" (أحمد جبر : ١، ٥٣).

ومن مقومات الكتابة الإبداعية ــ أيضا ــ الخيال ، باعتباره الملكة التي يتمكن من خلالها الأدباء أن يؤلفوا صورهم ، وأن يخلقوا كل ألوان الجذب والجمال التي تميز إبداعاتهم سواء أكانت نثرا فنيا أم شعرا أم قصة أم مسرحية.

ونظرا لقيمة هذه الملكة في مملكة الأدب ؛ فقد أولاها النقاد العرب وغير العرب أهمية قصوى ؛ فهذا (رينيه ويلك) الناقد الأدبي ذائع الصيت يقول : " إن العمل الأدبي ليس وثيقة اجتماعية أو تاريخية ، وليس موعظة دينية بلاغية ، وليس كشفا دينيا ، وليس تأملا فلسفيا ، حتى ولو أمكن أن ينظر إليه على هذا النحو من أجل أغراض معينة ، إن الفن وهم وخيال ، والعالم فيه يتغير من خلال اللغة واللون والصوت ، فالخيال طاقة حية يطوف بها الأديب في فضاء لا يعرف الحدود وسماء ليس لها قيود .

خامسا : دور معلم اللغة العربية في الكشف عن الطلاب المبدعين في مجال الشعر

من المهم أن نقرر أن دور المعلم في الوقت الحاضر أصبح مختلفا عن دوره في الماضي ، حيث كان دوره في الماضي ميسورا ؛ إذ كان الهدف الأسمى من التعليم هو نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل ، وكان ميسورا – أيضا – حينما اهتم التعليم – فوق النقل الثقافي – بقضية إكساب المتعلم قدرا من المهارات والخبرات التي تعينه على كسب العيش مستقبلا .

أما في الوقت الحاضر فالأمر مختلف كل الاختلاف ، فقضية التعليم أصبحت ترتبط ارتباطا كليا بقضايا التحول الاجتماعي والاقتصادي والمعرفي والتكنولوجي ؛ ولما كان هذا التحول ينطلق بسرعة كبيرة ، كان على التعليم أن يواكبه بنفس معدل الانطلاق ؛ بل أن يسبقه ويكون رائدا له. ولن يتأتى ذلك إلا من خلال ذوي العقول المفكرة من المعلمين و الطلاب.

ولذلك أصبحت تربية العقول المفكرة ، وتنمية قدرات الموهوبين والمبدعين – على المستوى القومي– مطلبا مهما من مطالب الحياة العصرية ، فالموهوبون والمبدعون هم ركائز أساسية وضرورية لمجتمع متقدم (حسن شحاتة ، ٣ ، ص ١٥٩).

ولذلك فإن الاهتمام بهم ورعايتهم أمر له أهميته وخطورته ، على أننا حينما نتحدث عن الموهبة والإبداع وبخاصة في مجال الشعر نقرر " أن المعلم متغير أساسي في تنمية القدرات الإبداعية عند الطلاب ، وعليه يقع العبء الأكبر في الكشف عن هؤلاء الطلاب ، فلقد أصبحت تقديرات المعلمين من أهم الطرق التي يعتمد عليها في الكشف عن هؤلاء الطلاب ، وهذا ما أكدته معظم الدراسات التي أجريت في مجال الإبداع حين ذكرت أن تقديرات المعلمين تعد طريقة فعالة في الكشف عن الموهوبين ، وأنهم قد نجحوا في تمييز الطلاب الموهوبين عن غيرهم (سعد سعود آل فهيد : ٨ ، ٨٠) .

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : كيف يمكن لمعلم اللغة العربية أن يكتشف الطالب المبدع أو الموهوب في مجال الشعر ؟

إن الإجابة عن هذا السؤال تتطلب من معلم اللغة العربية :

أ- أن يكون أولا ملما بالسمات التي يتميز بها المبدعون بعامة و المبدعون في الشعر بخاصة ، حتى يمكنه ملاحظة سلوكهم ويمكنه ــ في ذلك ــ استخدام كراسة ملاحظات خاصة يسجل فيها تقديراته لسمات الشخصية المبدعة والتي يمكن إيجازها فيما يلي : تقبل الذات - الاستقلال في الإنجاز - المرونة - التجديد في مقابل التقليدية - التميز بالرصانة والسيطرة ــ الدافع القوي للنجاح - التحرر من الضبط الزائد للاندفاعات والنزوات ــ حب الاستطلاع - المثابرة في الأعمال العقلية. (سعيد أبو العيص : ٩ ، علي بن محمد التويجري : ١٤ ، ٢٨٩ــ٢٩٠)

ب- أن يقوم بعمل حصر للطلاب الذين يقدمون إنتاجا شعريا ، فصيحا كان أو عاميا ، وذلك من أجل مساعدة هؤلاء الطلاب على مواصلة طريقهم للإبداع من ناحية ، وإتاحة الفرصة أمام قدراتهم الإبداعية للنمو والارتقاء من ناحية أخرى.

ج- أن يستعين - إضافة إلى استخدامه الملاحظة المباشرة لسلوك الطلاب - بتطبيق الاختبارات النفسية التي تقيس قدرات التفكير الابتكاري ، والاستعدادات للإبداع ، والذكاء ، والدافعية للإنجاز عند الطلاب المبدعين بطريقة متوازنة تجمع بين الاختبارات الجمعية التي تفيدنا كأدوات استطلاعية عامة ، والاختبارات الفردية التي تفيد في تشخيص قدرات الطلاب الإبداعية، للتحقق من أن هذه السمات ترتبط بقدرات التفكير الإبداعي .

مما سبق يمكننا أن نؤكد أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في الكشف عن الطلاب المبدعين بعامة والمبدعين في مجال الشعر خاصة بحكم اتصاله المباشر

وملاحظاته المستمرة لأعمالهم وإنجازاتهم وسلوكهم ، ولهذا كان من الضروري أن نحسن إعداد هذا المعلم وتأهيله التأهيل الذي يمكنه من التعامل مع هده الفئة من الطلاب بالطريقة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة منهم

ومن الأمور التي نؤكد عليها في هذا الصدد أنه يجب على المعلم لكي يساعد الطلاب الموهوبين بحيث تبرز مواهبهم الأدبية ، عليه أن يهيئ بعض العوامل والظروف والتي منها :

١. توفير فرص التدريب الأدبي أمام الطالب الموهوب ، تحت إرشاد وتوجيه فني جيد ، وتفعيل الجماعات الأدبية التي تتيح له أن يفصح عما يجيش في نفسه من مشاعر وأحاسيس ، فالأديب الشاب يود لو أن الدنيا كلها تسمع صوته ، وهو ينشد الشعر ، أو هو يلقى عليهم الكلام الذى كتبه ببراعة ، وهو يود أيضاً لو أن الدنيا بأسرها تقرأ ما كتبه من أفكار وما سجله بقلمه من نثر يعالج مشكلة أو يعبر عن رأى فى موضوع ، أو يعبر عن عواطفه الشخصية .
٢. تشجيع الطالب الموهوب على التعبير عن نفسه ؛ في جو من الألفة والبهجة ، وبعيدا عن الاستهزاء والتقليل من شأنه ومن شأن ما أنتج و أبدع .
٣. توجيه الطالب الموهوب إلى أخطائه برفق وواقعية .
٤. حثه على التمكن من لغتنا العربية ، ومن قواعدها ونظمها ، وتعرف جمالها ، و أسرار فصاحتها وبلاغتها .
٥. توجيهه إلى ضرورة الانفتاح على أفكار الآخرين وثقافتهم ، فالمطلوب من أديب اليوم أن يكون شخصية مستنيرة ومتبصرة بالاتجاهات المعاصرة وأن يكون ملماً بأساسيات الثقافة وبما توصلت إليه العلوم من

حقائق متباينة . وبتعبير موجز نقول أن الأديب اليوم يجب أن يكون ابن عصره لا بالمعنى المحلى للكلمة ، بل بالمعنى العالمى .

٦. الاعتراف به والأخذ بيده وتشجيعه على مداومة الكتابة الأدبية والتعبير عن ذاتيته.
٧. توفير المناخ الأدبي والإمكانيات أمامه ، وبخاصة من المراجع والكتب ، وغيرهما من مصادر المعرفة .
٨. تقديم نماذج أدبية شعرية كانت أو نثريه له ، ليحاول محاكاتها ، والتعلم منها ، وتنمية حاسة الأذن لديه.

سادسا : نماذج لقصائد شعرية

ومن القصائد التي يمكن للمعلم أن يقدمها لطلابه في المرحلة الثانوية ما يأتي:

القصيدة الأولى

حكم ومواعظ

أبو العتاهية

أتدرى أى ذل فــى الســؤال	وفى بذل الوجوه إلــى الرجــال
يعز على التنزه مــن رعــاه	ويستغنى العفيف بغيــر مــال
إذا كان النوال ببذل وجــهى	فلا قربت مــن ذاك الــنوال
معاذ الله مــن خلــق دنــىء	يكون الفضل فيه علــى لا لــى
توق يــدا تكون عليك فــضلا	فصانعها إليك عليــك عــال

يد تعلو يـدا بجميـل فعـــل كما علت اليمين علـــى الــشمال
وجوه العيش من سعة وضــيق وحسبك التوسع فـــى الحلـــال
أتنكر أن تكــون أخـــا نعيــم وأنت تصيف فى فـــىء الظـــلال
وأنت تصيب قوتك فى عفـــاف وريا إن ظمئـــت مـــن الـــزلال
متى تسمى وتصبح مـــستريحا وأنت الدهر لا ترضــــى بحـــال
تكابد جمـــع شـــىء بعد شىء وتبغى أن تكون رخـــى بـــال
وقد يجرى قليـــل المال مجرى كثير المال فـــى سـد الخلـــال
إذا كان القليـــل يسـد فقـــرى ولم أجد الكثير فـــلا عـــن تقـــال
تسر إذا نظرت إلى هـــــــال ونقصك أن نظرت إلى الهـــلال

القصيدة الثانية

اختيار الأصدقاء

للإمام علي بن أبي طالب

وإذا الـــصديق رأيتـــه متملِّقـــا فهـــو العـــدو وحقـــه يُتجنَّـــبُ
لا خير في وُدّ امـــرئ متملِّـــقٍ حلـــوِ اللـــسانِ وقلبُـــه يتلَهـــبُ
يلقاك يحلف إنه بـــك واثـــقٌ وإذا توارى عنـــك فهـــو العقـــربُ
يعطيك من طرف اللسان حـــلاوة ويروغ منك كمـــا يـــروغ الثعلـــبُ
واختر قرينك واصطفيه تفـــاخرًا إن القريـــن إلـــى المُقـــارنِ يُنـــسب

والفقر شـين للـــرجال فإنـــه — يُزرَى به الشهمُ الأديـبُ الأنـسبُ
واخفض جناحك للأقارب كلهـمْ — بتذلل واسـمحْ لهـــم إن أذنبـوا
ودع الكذوب فلا يكن لك صاحبًا — إن الكذوب لبـئس خـلاً يُـصحبُ
وذر الحسود ولو صفا لك مـرةً — أبعده عـن رؤيـاك لا يُـستجلـبُ

القصيدة الثالثة

رثاء الخنساء

يـــاعينُ جُــودي بالـــدمُوعِ — المـــستهلاتِ الـــسوافحِ
فيْضا كما فاضــت غـــروبُ — المترَعـــاتِ مـــن النواضِـــح
وابكِي لـصخرٍ إذْ ثـــوَى — بـــين الـضريحة والـصفائـح
رمسا لدى حـدث تذيـــع — بتربـــه هـــوجُ النوافِـــح
الســيدُ الجحجـــاجُ وابـــنُ — الـــسادةِ الـشـمّ الجحَاجِـــح
الحامــلُ الثقـــلَ المهـــمَّ — مـــن المـــلمات الفـــوادح
الجابــرُ العظـــمَ الكـسيـرَ — مـــن المُهَاصِـــرِ والمُمَـــانح
الواهــبُ المئـــةَ الهجـــانِ — مـــن الخنَـــاذيذِ الــسوابح
الغافــرُ الذنـــبَ العظـــيمَ — لـــذى القـــرابةِ والمُمـــالِح
بتعمـــُّدٍ منـــهُ وحِلـــمٍ — حين يبغــى الحلـــمَ راجِـــح
ذلـــك الـذى كنـــا بـــه — نشفى المِـرَاضَ مـــن الجـوانح
ويـــردُّ بــــادرةَ العـــدوِّ — ونخـــوةَ الــشّنــفِ المُكاشِـــح
فأصـــابنا ريْـــبُ الـــزمانِ — فنـَـالنـــَا منـــهُ بنَاطِـــح

فكـأنمـا أمَّ الزمـانُ نحـورَنا بمُـدى الذبائـح
فنـساؤنا يندبـن نوحـاً بعـد هاديـة النوائـح
يحنُن بعـد كَـرى العيـونِ حنيـنَ والهـةٍ قوامـح
شعثت شواحـبَ لا بنـين إذا ونـى ليـلُ النوائـح
يندبن فقْـدَ أخِـى النـدى والخيـرِ والشيـم الـصوالـح
والجـود والأيـدي الطـوال المستفيـضات الـسوامـح
فالآن نحـن ومـن سـوانا مثـلُ أسنـانِ القـنوارح

القصيدة الرابعة

مجنـون ليلـى

أحمـد شوقـي

أقول لأصحابى وقد طلبوا الـصلى تعالوا إن خفتـم القـر من صـدرى
فإن لهيب النار بيـن جـوانحى إذ ذكـرت ليلـى أحـر من الجمـر
فقالوا نريد الماء نسقـى ونستقـى فقلت تعالوا فاستقوا الماء من نهـرى
فقالوا وأين النهر قلـت مـدامعى سيغنيكم دمع الجفـون عـن الحفـر
فقالوا ولم هذا؟ فقلـت من الهـوى فقالوا لحـاك الله قلت اسمعوا عـذرى
ألم تعرفوا وجها لليلـى شعاعـه إذا بـرزت يغنى عن الشمس والبـدر
يمر بوهمى خاطـر فيؤدهـا ويجرحها دون العيـان لهـا فكـرى
فقالوا أمجنـون فقلـت موسـوس أطوفـوا بظهـر .البيـد قفرا إلى قفر

فـــلا مـــلك الموت المريح يريحني — ولا أنا ذو عيش ولا أنـــا ذو صبـــــر
وصاحـــت بوشك البين منها حمامة — تغنت بليـــل فـــى ذرا ناعـــم نضـــر
على دوحـــة يستـــن تحت أصولها — نواقع مـــاء مـــدة رصـــف الصخـــر
مطـــوقة طوقـــاً ترى فى خطامها — أصول ســـواد مطمـــئن على النحـــر
أرنت بأعلى الصوت منها فهيجت — فؤادا معنـــى بالمليحـــة لـــو تـــدرى
فقلت لها عـــودى فلمـــا ترنمـــت — تبادرت العينـــان سحـــاً علـــى الصدر
كأن فـــؤادي حين جـــد مـــسيرها — جناح غراب رام نهضاً إلـــى الوكـــر
فودعتهـــا والنار تقـــدح فى الحشا — وتوديعها عندى أمـــر مـــن الصبـــر
ورحت كأنى يوما راحت جمـــالهم — سقيت دم الحيات حين انقضى عمرى
أبيت صريع الحب دام من الهـــوى — وأصبح متروع الفـــؤاد مـــن الصـــدر
رمتنى يد الايـــام عن قوس غـــرة — بسهمين فى أعشار قلبى وفى سحـــرى
بسهمين مسمومين من رأس شاهق — فغودرت محمـــر الترائـــب والنحـــر
مناى دعينى فـــى الهـــوى متـــعلقاً — فقد مـــت إلا أننى لـــم يـــزر قبـــرى
فلو كنت ماء كنت من ماء مزنـــة — ولو كنت نوما كنت مـــن غفوة الفجر
ولو كنت ليلاً كنت لـــيلاً تواصـــل — ولو كنت نجما كنت بدر الدجى يسرى
عليك سلام الله يـــا غايـــة المنـــى — وقـــاتلتى حتـــى القيامـــة والحـــشر

القصيدة الخامسة

رجل وحيد يضحك في الليل*

شعر: محمد إبراهيم أبو سنه

كان الرجل وحيداً تحت مظلته ..
يتغني .. ليقاتل وحشته ..
... ويقلقل صخرته ..
والشفق الدامي ... يهمي
بسهام طائشة ... والليل يجيء
" ببطء" يتكتم أسراراً هائلة
ويجاور عاصفة قادمة ...
والأرض تميد ..
فلا يبقي شئ إلا دخلته الرعشة
زالزال أم طوفان ؟ .
يترجل عن صهوته ..
ليحيل الأرض هشيماً ورياحاً ؟
أم تلك هواجسه ...
تتراقص فوق مراياه ... المعتمة ...
فهل يكتب فى هذا الشفق وصيته .
كي يقرأها البحر المذعن للنسيان ؟
أم أن النيران العطشى

ترث الأحلام الزرقاء
وتلتهم السحب الجائعة والقمر الجوعان
امرأة في طرف سماء داكنة
تشعل " أعواد " ثقاب الأحزان
في ذاكرة تتداعى وسط حطام الأيام
امرأة كاسرة تتجرد من فتنتها
تذبحها الأوهام .
تتثاءب بعض قواقع خالية
فتجيء الأفعى تزحف في منتصف الليل
تصافح راحته .. تلدغه ...
لا يهتم ... يظل يراقب من تحت مظلته
قاربه المندفع إلى بحر الفوضى
ليناطح موجاً من أسنان القرش الحمراء
لا شيء سوى الليل
الآن . وهذى
بعض بقايا لغة مزقها ...
رعب المتوقع في آت السنوات
لا شيء سوى بعض أغان
تتهجاها الطير وتهوي في الطرقات
لا ظل لأحباب الأيام البيضاء .
الرجل وحيداً ..

يجلس مهموماً
فوق البركان
يتحرق شوقاً ... لامرأة حانية
... لصديق ... لجدار
لبحار ليس لها شطآن ...
لفضاء كي يتنفس ...
... يركض خارج لحظته ..
لا شيء سوى الليل حواليه ...
ومركبة يحدوها أعمي نحو الهاوية .
الرجل يحس الكون يموت بداخله مختنقاً
ويلف الكون دخان
يتراءى طيف سؤال فى خاطره ...
هل يبكي أم يضحك
فى الليل الملعون
وإذا ضحك مجنون
يتفجر بين جوانحه وبباغته
ملء الشدقين يدمدم هذا الضحك
الدامي المجنون
الرجل يطوح أركان مظلته
يتحرر
يضحك ... يضحك

يخشى أن يقتله الضحك فيضحك
حتى يتصبب عرقاً
فتهز الكون الضحكات
الضحك يقعقع ملء الأرجاء
يقعقع ملء فضاء الغابات العذراء
الضحك يسيل من الأشياء
الرجل وحيداً يضحك ... حتى فر الليل
تراجعت الأفعى
انفسخ الكون
انبلج نهار يضحك فى شمس بيضاء .

القصيدة السادسة

فلذة من كبد*

دكتور/ حسن فتح الباب

لا تغيبي
سأبدأ هذا المساء طقوسي معك
فاسكبي بهجة دمعتك
ليس هذا السنا الأرجواني فى الغرب
جرح فراق
لا ولا الطير راعفات الجناح
بقايا دم الشهداء
ليلنا قمر ماله من محاق
فتعالي نضم هوانا إلى خفقة الريح والموج
نستقطر البحر أنفاسه والشفق
لا تخاليه أشباح ماض نزق
لا تخالي محار الضفاف
مرايا غد لن يجئ
لا تراعي ... أطلي على تحدق فى السماء
عانقيني .. اغمري أفق روحى شعرا .. ضياء
يولد الناي فوق الأعاصير حر الغناء
وبنات السواقي يراقصن صفصافها
والعبير حوار الندى
واملئي من سماء الغمام الشذى
نبع عينيك والشفتين

شرفة القلب ... سيدة الحب لا تقربي
هوة الصمت ... إن السكون حرام
على العاشقين
تقولين : فاسمع وجيب الفؤاد
رفيف التراب ... وميض الرماد
وهمس الجفون
ودع لى سجو المدى
وارتعاش الصدى
ياهات ناي بعيد ...بعيد
يرجع صرخة أم
عدت خلف حافلة معوله
تقل فتاها الوحيد
وعادت ... لقد وجدوها حطام امرأة
تطوف فى المدن المترفة
تفتش بين بيوت الرقيق
وتلقاه ... لا لم يكن طفلها
فتهوي إلى ساحة للقبور .
وتلقاه ... لا لم يكن طفلها
فهذى النفايات ليست يديه ولا الكتفين
وتلك الجفون التى أطبقت لم تكن
تظل الجنين النضير
فعيناه ضاحكتان ... وكانت
رحيقاً
كقطر الندي شفتاه
وبسمته طيف حلم غرير

لعل صغيري هوى بين أيدي
السماسرة الأقوياء
بسوق العقاقير .. لكنها لم تجد
وألقت بها الريح فى محتشد
يضم حوانيت بيع الدمى
بقايا بشر
قلوب ... شرايين ... أوردة من دم
جمدت
بأوعية صففت زينة للسراة العناه
متاعاً لمن يبتغى ما فقد
فألف لكي تستعاد الكلى
وألفان للمقلتين
وضعفان للقلب والرئتين
بدائل جاهزة للطلب
وأقبل يوم جديد
ولما تعد
ولا عاد وجه فتاها الوحيد
فقد وجدوها رفات امرأة
هوت تحت أروقة من نثار الجسد
تضم إلى صدرها فلذة من كبد .

القصيدة السابعة

رسالة في الأسر والصهر

أحمـــد سويلـم

أجيئك شعراً
فتحكم قيدك فوق يدي
أجيئك عشقاً
تسدد للقلب سهماً شقي
فماذا عن العهد حين التقينا
وماذا عن الورد حين تلونا
وماذا عن الحزن فى مقلتي
تقول العصافير وهى تنقر نافذتي :
أيها الفارس المتململ
شق جدارك ...
واصهر حديد النوافذ
فالموت ... موت
وقيد الزنازين ... موت
وتلك القصائد فى منحنى الدرب تدعوك
تركب صهوتها فى النهار العتي
- أيها الفارس المتململ
لا تخش صدرك تضربه الريح

ما العمر إلا جناح يطير
مغامرة في المنافي
سأعطيك سر العصافير
حين يباغتها خطر من عدو شقي
ها أنا الآن بين يديك
تحدث عني القيود
ويحملنى العشق فى راحتيه
يتوجنى ملكاً بالسنا والحلي
قد أبيت السكينة
أنصهر الآن فى النار
تكسبنى الومض .. والأرق السرمدي
فأقبل الآن خطوي
– إن شئت –
أو فاشحذ الآن سيفك
أصهره حين يلمس صدري
أثبته شعلة للذين يريدون
أن يكسروا قيدهم
في يـــــــدي

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية :

١- أحمد جبر : الحس الإبداعي ، وكيفية صياغته ، مجلة المنهل : العدد ٤٨٠ ، المجاد ٥١ ، يونيو ١٩٩٠ .

٢- حسن شحاتة: ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع ، دراسات وبحوث في أدب الأطفال ، القاهرة : مكتبة اتشن للطباعة ، ١٩٨٩ .

٣- حسين نصـــار : الإبداع ، النظرية والتطبيق ــ أنشطة الإبداع ، مجلة المنهل : العدد ٤٨٠ ، المجاد ٥١ ، يونيو ١٩٩٠ .

٤- رشدي أحمد طعيمة وآخرون : دليل منهج اللغة العربية ، القاهرة : مركز تطوير المناهج ، ١٩٩٠ .

٥- عابـــــد خزنـــــدار : نحو أدب وظيفي قادر على التغيير ، مجلة المنهل : العدد ٤٨٠ ، المجاد ٥١ ، يونيو ١٩٩٠ .

٦- عبد الكريم اليافي : الإبداع في الفنون والعلوم : مجلة المنهل : العدد ٤٨٠ ، المجاد ٥١ ، يونيو ١٩٩٠ .

٧- عبد المطلب القريطي : المتفوقون عقليا ، مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ، ودور الخدمات النفسية في رعايتهم ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، العدد الأول ، المجلد الثاني ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، يوليو ١٩٨٨ .

٨- علي بن محمد التويجري : الإبداع التربوي في دول الخليج ، مجلة المنهل : العدد ٤٨٠ ، المجاد ٥١ ، يونيو ١٩٩٠ .

٩- محمود أبو زيد : لماذا التعليم الثانوي وتحدياته ، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (التعليم الثانوي وتحديات القرن الحادي والعشرين ، القاهرة : ٧ ــ ١٠ من أغسطس ١٩٩٥ .

١٠- محمود ذهنى : تذوق الأدب: القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧.

١١- مصطفى سويف : الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٠ .

ثانياً: المراجع الأجنبية :

12- Agee ; Jane –M . : Making Connection with Poetry ; Paper presented at the Annual Conference of the National Council of Teachers of English , U.S , Georgia , 1993 .

13- Bates ; Marilyn : Imitating the Greats : Art as the catalyst ; student Art Education , V46 , N4 , 1993, P 41–45..

14- Brooks; Lisa – M .: Creative Writing in the Middle School ; Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English , U.S , New –York , Nov 17 – 22 , 1993

15- Cullinan – Bee , Janaczko , Poul-B : Poetry Work shop , Instructor , V106 N1 , 1996, PP46- 52 .

16- Edger , Marlow : Poetry in the Middle school ; U.S ; Missouri ,1993 .

17- Edger ; Marlow : Creative Writing ; The Language Arts ; U.S ; Missouri ,1994 .

18- Edger , Marlow : Creative Writing in the Rural school , U.S ; Missouri , 1995 .

19- Grumman ; Bob : Anew Poetry Anew; Teachers & writers , V 26, N2 , 1994, P 1– 9 .

20- Maginnis , Marry : Creative Writing in High School : A Review of Recent Literature , ERIC , ED 394143 , U.S , Maryland , 1996 .

21- McFarland ; Ron : An Apologin for Creative Writing : Collage – English Journal, V82, N2 , 1993, P42 – 46 .

22- Mitchell , Roger , Ed ; Shermis , Michael ,Ed : Creative Writing , U.S , Indiana , Office of Research , Indiana University, 1996 .

23- Mollica , Anthony : Creative Writing : Poetry for the Language Classroom , Mosaic ; V3 , N1 , 1995, P 18 – 20

24- Morgan ; carol : Creative Writing in Foreign Language Teaching , Language Learning Journal , N10 , 1994, P 44– 47

25- Myers ; Donna : FACES (Friday Afternoon Choices for Enrichment for our Students) U . S : California ; Ramona Unified School District , 1984 .

26- Noumann , Nancy : Dancing Pants and Hippo Potamus Sandwich , Instructor , , V89 , N7 , Feb 1995, P74- 76 .

27- Schaefer , Charles : Young Poets On Poetry ; Elementary School Journal , V74 , N1 , 1973, P24- 27.

28- Teichmann – Sandra – Gail : Teaching Creative Writing: That is Something Other Than The Graft , Paper presented at the Annual Meeting of the Rocky Mountain Modern Language Association , October 15 – 16 ,1993 .

29- Vogel ; Mark ; Tilley ; Janet : Kitchen – Tested Recipes for : Reading and Writing Poetry (Modern Poetry in the Classroom) ; English Journal , V83, N4 , 1994, P 104– 107 .

30- Walter ; Colin : A better Way to Begin Again Together: The Value of a Comparative Approach to Teaching Poetry in School ; European Journal of Teacher- Education ; V 16, N2 , 1993, P 179-190 .

الفصل السادس

مداخل تنمية التفكير الإبداعي من خلال التعبير الشفوي لطلاب المرحلة الإعدادية

- أولا : المقدمة
- ثانيا : أهمية التعبير الشفهي
- ثالثا : واقع التعبير الشفهي في المدارس
- رابعا : تعريف بالمصطلحات
- خامسا : علاقة اللغة بالتفكير:
- سادسا : تطوير تدريس اللغة في مدارسنا طريق إلى الإبداع :
- سابعا : التعبير الشفهي وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي
- ثامنا : استراتيجيات تدريسية للتعبير الشفهي.

الفصـــل الســـادس
مداخل تنمية التفكير الإبداعي من خلال التعبير الشفوي لطلاب المرحلة الإعدادية *

أولا :المقدمـــة :

تعد اللغة من أرقى وسائل التعبير لدى الإنسان ، وهي أداة الاتصال المثلى في حياة البشر ، والاتصال حاجة ضرورية ؛ إذ بواسطتـه يشكـل النـاس العلاقـات المتداخلـة والتي تعمـل على تكوين الأفكـار ، والمشاركـة فـي المشاعـر والاتجـاهات والمقاصـد (Dunn & Mackay , 1989, 3) ، وهي أساس مهم للحياة الاجتماعية وضرورة من أهم ضروراتها ، لأنها أساس لوجود التواصل في هذه الحياة ، وأساس لتوطيد سبل التعايش فيها ، فهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه ، وطريقه إلى تصريف شئون عيشه وإرضاء غريزة الاجتماع لديه ، فمهما بلغ ما يحصله الإنسان من مظاهر حضارية من علوم ومعارف وطرق ووسائل مادية ، فإنه يشعر في قرارة نفسه بأنه يعتمد اعتمادا كليا على ما لديه من قدرة لغوية لتحقيق مآربه ، واللغة كذلك أداة هذا الإنسان للتخاطب مع الآخرين والتفاهم وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر معهم ، وطريقه إلى فهمهم وتلمس أذواقهم ، وسبيله إلى معرفة مذاهبهم ووسائل التأثير فيهم ، وإيجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق سبل التعاون والتكافل معهم ، ومن ثم توفير كل ما يساعده على العيش بينهم في يسر وطمأنينة وسلام ، وبالتالي فاللغة تصبح أساسا لتوفير الحماية والرعاية

* أستاذ دكتور/ سمير عبد الوهاب

للإنسان بين أفراد مجموعته ، وعاملا مهما به تتحقق منافعه ورغباته ، وتتسهل سبل تنشئته وتتيسر أمور عيشه في إطار هذه المجموعة ، وربما كان هذا هو ما كان يعنيه " هيدجر " من قولــه " إن اللغــة هي منــزل الكائــن البشري " (أحمد المعتوق : ١٩٩٦،٣٤ــ٣٥)

واللغة – أيضا وسيلة الإنسان إلى تنمية أفكاره وتجاربه وإلى تهيئته للعطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة ، وبفضلها تنمو علاقات أعضاء الأمة وتتطور حياتهم ، وترتقي حضارتهم ، وتسير دفة الأمور في المجتمع الإنساني عامة ، حيث يكون الفرد نواة في مجتمعه ، ومجتمعه حلقة في كيان المجتمع البشري (ستيفين أولمان : ١٩٧٥ ، ٢٢)

ثانيا : أهمية التعبير الشفهي

وإذا كان لتعليم اللغة ثمــرة مرجوة ؛ فإن التعبير يعد هذه الثمرة المرجوة في مدارسنا ، فهو الغاية المنشودة ، وما عداه من فروع أخرى للغة يعد وسائل معينة له ، فالقراءة تمد المتعلم بالأفكار والمعلومات اللازمة للتعبير ، ودراسة القواعد تزوده بالأساليب والتراكيب التي تصرف اللسان عن الوقوع في الخطأ وتحفظه من الزلل ، وكذلك فإن دراسة النصوص تمد المتعلم بالمفردات والجمل التي تنمى ثروته اللغوية، وهي لازمة للتعبير أيضا ، ومن هنا كان التعبير غاية وغيره من فروع اللغة العربية وسائل تسانده وتساعده ، ليس هذا فقط ؛ بل إن القدرة على التعبير يمكن أن تعد ثمرة من ثمرات التربية العامة ، فلا فائدة من دراسة لا تمكن المتعلم من التعبير عما في نفسه بأسلوب واضح (محمد الإبراشي : ١٩٧٥ ، ١٦٧).

وإذا كان للتعبير هذه الأهمية ، فإن للتعبير الشفهي أهمية خاصة تستمد من أهمية اللغة في حياة الإنسان ، وكذلك من أهميته في المجتمع الحديث لكونه من أهم وسائل الاتصال بين مختلف أفراد المجتمع ، كمـا أن النجاح في شتى أغراض الحياة وميادينها ــ يتوقف بدرجة كبيرة ــ على إجادته ، وقد زادت أهميته في هذه الأيام نظرا لعوامل كثيرة يتصل بعضها بطبيعة الحياة المعاصرة ، وما فيها من تطورات في نواحي الحياة كافة ، فالحياة الحديثة بكل ما فيها من تخطيط وانتخابات ومجالس نيابية ونقابات ومؤتمرات ، تقتضي أن يكون الفرد قادرا على التحدث والمناقشة والحوار ، بحيث يستطيع أن يؤدي واجبه ــ كعضو ــ في مجتمع ديمقراطي ، وأن يعبر عن نفسه بما يصله بالآخرين ويصل الآخرون به (فتحى يونس ، محمود الناقة ، على مدكور : ١٩٨١ ، ٧١).

كما تتضح أهمية التعبير الشفهي في أنه يساعد المرء على الوفاء بمطالب الحياة المادية والاجتماعية ، ما يقتضيه الحال عند اتصاله بالناس ، ذلك الاتصال الذي لا غنى عنه لأي فرد من أفراد المجتمع ، كذلك فإن التعبير هو وسيلة الفرد في التعبير عما يحسه في نفسه ، ويصور مشاعر ، أو يعبر عما يراه من أحداث وأشياء تعبيرا يعكس ذاته ويبرز شخصيته.

والتعبير الشفهي نشـاط لغوي وعقلي ، تظهر من خلاله ثقافة المرء ، ومدى اطلاعه ، وهو دليل على المستوى الثقافي للمرء ، ودليل ــ كذلك ــ على ما لديه من معرفة وأفكار ، وعلى ما لديه من عمق فكري ونضج عقلي ، وقدرة على العرض والشرح والتفسير والترتيب والتنسيق ، فشخصية الإنسان

تبدو من خلال حديثه ؛ فهو يعكس ما عند الشخص من لباقة ، وحسن مواجهة ، وجرأة في مواجهة الآخرين ، كما أنه يعلم الفرد حسن التحدث وآداب الخطاب، ويوجهه نحو احترام السامعين والتعرف على رغباتهم وميولهم عند الاستماع (محمد مجاور :١٩٨٤ ، ٢٣٨) ، ولقد صدقت العرب حين قالت : إن المرء مخبوء تحت لسانه فإذا ما تكلم ظهر ، فالتعبير الشفهي أو التحدث دليل واضح يعكس شخصية الإنسان وما تتميز به من سمات وخصائص تحدد موقعه أو مكانته بين الناس ، وفي المجتمع الذي يعيش فيه.

وإذا كان للتعبير بعامة ، والتعبير الشفهي بخاصة هذه الأهمية ؛ فإن أهميته تزداد بالنسبة للطالب في مراحل التعليم المختلفة ، وبخاصة في المرحلة الإعدادية ، باعتبارها من المراحل العمرية التي تعكس قدرا لا بأس به من النضج العقلي والوجداني والجسمي الذي يمكن التلميذ من أن يتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه تفاعلا تتحقق معه الأهداف المنشودة ؛ بشرط أن يوجه هذا التفاعل من خلال الممارسات التعليمية الصحيحة التي تأخذ بيد التلميذ وتوجهه نحو إعمال العقل بما يعود عليه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه بالنفع والفائدة.

وتزداد أهمية التعبير الشفهي لتلاميذ المرحلة الإعدادية لأسباب نفسية تتمثل في أنه يستأصل من نفوسهم مظاهر الخوف وفقدان الثقة والخجل والتلعثم ، ويعودهم القدرة على الحديث في جماعة ، ومن ثم فهو يعد أساسا من أسس بناء الشخصية السوية القادرة على التفاعل الاجتماعي السليم داخل المدرسة وخارجها ، كما أنه يعدهم للمواقف القيادية والخطابية ، بما يتيحه لهم من ارتجال للحديث في المواقف السريعة ، وإتقان للإلقاء ، وتمثيل في الأداء ،

ومراعاة للمعاني ، وهو وسيلة مهمة من وسائل الارتفاع بالمستوى الثقافي للتلاميذ ، وزيادة معلوماتهم في المجالات المختلفة ، كما يتيح التعبير الشفهي للمعلم فرصة اكتشاف عيوب التفكير ، وأخطاء التعبير لدى التلاميذ ، ومن ثم العمل على معالجتها (محمود عبد الكريم : ١٩٩٨ ، ٤٦).

كما تتبع أهمية التعبير الشفهي لتلاميذ هذه المرحلة ؛ إذا عرفنا أن الغاية القريبة والبعيدة من تعليم اللغة فيها تتمثـل فـي أن يصبـح التلميذ قادرا على تبليغ أغراضه وأفكاره بعبـارات سليمـة وصحيحة كما هو متعـارف عليه من أبناء اللغة نفسها ، إضافة إلى التلقائية والانطلاق في التعبير الشفهي ، وهذا أمر يمكن تحقيقه إذا اتبع المعلم الأساليب الصحيحة ، والإجراءات الحديثة في تدريسه ، تلك الإجراءات التي تساعد التلميذ – أولا– كي يفكر ، ثم يعبر ، وأخيرا يبدع.

وإذا كنا قد أكدنا فيما سبق من قول أهمية التعبير ، وبخاصة التعبير الشفهي ؛ فإننا نؤكد ــ أيضا ــ على أهمية التفكير الابتكاري لسببين : الأول لارتباط التعبير به ارتباطا وثيقا ، فالتعبير ما هو إلا الوجه الآخر للتفكير ، والثاني باعتباره وسيلة الإبداع الذي يعد هدفا تنهض به ــ أو ينبغي أن تنهض به – المدرسة في مجتمعنا العصري (محمود قنبر ، وضحى السويدي : ١٩٩٥ ، ١٠٣).

إن طبيعة العصر الذي نعيش فيه – والتي تتسم بالتغيرات السريعة والتطورات المتلاحقة والتقدم العلمي والتكنولوجي في شتى مجالات الحياة – لتفرض على إنسان هذا العصر أن يكون على قدر من المعرفة يؤهله لاستيعاب الأساليب التكنولوجية التي أصبحت تسيطر على نواحي الحياة كلها (أمل بدوي: ١٩٩٦ ، ٦٥).

ونحن إذا تساءلنا مع أنفسنا هذا السؤال : متى يعبر التلميذ ؟ فإن الإجابة عن هذا السؤال تبين لنا العلاقة الوثيقة التي تربط التعبير بالتفكير من ناحية ، وبالإبداع من ناحية أخرى ، فالتلميذ يعبر بعدما يفكر ، ويفكر بعدما يكون هناك مثير داخلي أو خارجي يدفعه لعملية التفكير ، وعلى قدر هذه المثيرات ، وعلى ما لديه من تمكن لغوي، وخبرات سابقة يكون التعبير .

ولو أننا تأملنا ذلك التراث الأدبي الزاخر الذي أبدعه أدباؤنا وشعراؤنا في العصور الجاهلية ، وعصر صدر الإسلام لتأكدت لنا هذه العلاقة التي تربط التعبير بالتفكير الإبداعي ، فما أنتجوه من قصائد ، ومن قطع نثرية مختلفة الأسماء والأغراض كان على مستوى التعبير الشفهي ، فكثير منهم لم يكن قد تمكن بعد من مهارات الكتابة ، إن لم يكن لم يعرفها قط ، فاقتصرت وسيلة الإبانة عما يدور في عقولهم من أفكار ، وما يدور في وجدانهم من مشاعر وأحاسيس وعواطف ، على اللغة المنطوقة من خلال عملية التعبير الشفهي ، التي تعكس – بلا شك – مدى تمكنهم من مهارات التفكير الابتكاري أو الإبداعي.

وفي إطار ما سبق نؤكد دور المدرسة بعامة والمعلم بخاصة ، في تزويد التلميذ بالأدوات والمثيرات التي تدفعه إلى التفكير أولا ، والتعبير ثانيا ، إضافة إلى توجيهه نحو التخيل ، باعتبار أن علاقته بالإبداع أو الابتكار جد وثيقة ، " فالتخيل هو فارق مهم من فوارق عديدة تميز الإنسان عن سائر الأحياء ، وهو الذي يعلو في مرتبته فيصبح وسيلة الإبداع للعالم والأديب والفنان ، إذ هو عندئذ خيال يضم الأجزاء المتفرقة لتصبح بناء واحدا ، نظرية علمية ، أو قصيدة شعرية ، أو معزوفة موسيقية .. وهكذا (زكي محمود: ١٩٩٠ ، ٧٥).

ولا ينفصل تعليم المهارات اللغوية عن تنمية مهارات التفكير ، وأن التلميذ لا يستطيع أن يتحدث أو يكتب بشكل فعال ومبتكر إذا كان يفتقد إلى الخيال الواسع والخبرة الثرية ، بل إن قدرته على فهم ما يسمع أو يقرأ ، أو إدراكه والتمييز بين المفاهيم التي تتصل به ، أمور تتوقف على ما يتوفر لديه من رصيد كبير من هذه المفاهيم ، ومن معرفة بالمقصد الذي يدل عليه كل مفهوم ، إن كل فرد منا لديه – بلا ريب – خبرات يستطيع بشكل أو بآخر التعبير عنها، ولو كان ذلك بشكل غير دقيق ، وبدون تعليم يتلقاه أحيانا ، وهنا يأتي دور المدرسة الذي يتمثل في قيامها بمهمتين أساسيتين ، الأولى إثراء خبرات التلاميذ ، انطلاقا من مسلمة مؤداها أن اتساع الخبرة يساعد على تهذيبها وحسن عرضها في ضوء إدراك العلاقـــــة بينها ، والثانية تدريب التلاميذ على التعبير الجيد عما لديهم من خبرات. (رشدى طعيمة : ١٩٩٨ ، ١٣٤)

ثالثا : واقع التعبير الشفهي في المدارس

وعلى الرغم من أهمية التعبير الشفهي ــ والتى سبق عرضها ، فإنه ما زال لا يحظى بالاهتمام والعناية :

- فمن حيث الوقت المخصص له في خطة الدراسة: تخصص حصة واحدة أسبوعيا مقسمة بين التعبير التحريري والشفهي (وزارة التربية والتعليم : ١٩٩٩).
- ومن حيث طريقة التدريس : يستأثر كثير من المعلمين بالحديث ، وإذا تحدث التلاميذ فإن دورهم يقتصر على إنتـاج أفكار تتصل بالموضوع المطروح للكتابـة ، دون تدريب على التحـدث في الموضوع بصورة متكاملة، إضافة إلى النمطية في معالجة دروس

التعبير ، والتي تبدأ باختيار المعلم لموضوع أو موضوعين يعدهما مسبقا في كراسة تحضيره ، ثم يناقش التلاميذ فيهما وصولا إلى الأفكار أو العناصر التي يدور حولها كل موضوع ، ثم يطالبهم بكتابة الموضوع أحيانا في الفصل وأحيانا كثيرة في البيت ، ثم تأتي مرحلة التصحيح (على مدكور : ١٩٩٧ ، ٢٧٠) ، والتلميذ في ذلك كله لا يثار فلا يفكر، وبالتالي فلن يبدع ، فالمثيرات ضعيفة والإجراءات التدريسية عقيمة ، والرغبة في التحدث والتعبير تكاد تكون معدومة ، القيود مفروضة ، والحرية في التعبير مرفوضة.

- ومن حيث اختيار موضوعات التعبير : فالاختيار يتم من قبل المعلمين، وتفرض الموضوعات على التلاميذ دون مراعاة لميولهم واهتماماتهم ، ومن ثم يضيق معظم التلاميذ بهذه الموضوعات ، فيحجمون عن المشاركة في التعبير الشفهي وينصرفون عنه ، إضافة إلى "أن الموضوعات التي يطالب التلاميذ بالكلام فيها هي ذاتها التي يطلب منهم أن يكتبوا فيها ، وهذا أمر خاطئ لأن أنشطة الكلام ومجالاته غير أنشطة الكتابة ومجالاتها ، والمواقف التي تحتم على الإنسان أن يتحدث فيها هي بالضرورة مواقف لا يحتاج فيها لأن يكتب ، والعكس صحيح ، كما أن هذه الموضوعات تتكرر كل عام مع التلاميذ أنفسهم ولسنوات عديدة ، مما أدى إلى عجز تعليم اللغة في مدارسنا عن تخريج متحدث جيد أو كاتب جيد طبقا للمواصفات والمهارات التي تتطلبها عمليتا التحدث أو الكتابة ، وهذا أمر لا يحتاج إلى تدليل ، بل وتؤكده كثير من الدراسات التي أجريت في هذا المجال (رشدى طعيمة : ١٩٩٨ ، ٩٧ــ ٩٨).

• ومن حيث التقويم : فتقويم المعلمين للتعبير الشفهي لا يحظى بأي اهتمام ، فلا تخصص له درجة ، فالدرجة التي تعطى للطالب هي درجته في التعبير الكتابي، إضافة إلى أن كثيرا من المعلمين يتركون طلابهم يتحدثون ويتخبطون في أحاديثهم دون تصويب للأخطاء ، وقلة منهم يركزون في تقويمهم على القواعد النحوية والأسلوب ، دون النظر إلى تناول الأفكار وتطويرها ، أو التعرض لمهارات التعبير الشفهي ، أو إثارة العقل نحو التخيل والتفكير .

وإذا كان تدريس التعبير ــ بصورته التقليدية ــ لم يحظ بالاهتمام والعناية بالقدر الكافي ، فإن تدريسه بصورة مبدعة تسهم إلى حد كبير في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ يكاد يكون معدوما ؛ الأمر الذي نؤكد معه ضرورة ألا تقتصر عملية التدريس بعامة ، وتدريس التعبير بخاصة على أن يحمل المعلم تلاميذه على حفظ عبارات بعينها ليدخلوها في إنشائهم ، وتوجيه الاهتمام إلى إتاحة الفرصة للتلميذ لأن يعبر هو من تلقاء نفسه ، فمصدر العجز – من وجهة نظر زكي نجيب محمود – في نظم التعليم في بلادنا هو أنها تخرج شبابا من نموذج يقضي حياته في محفوظاته (زكي محمود : ١٩٨٨ ، ٢٥٨)

وعلى الرغم من أهمية التعبير الشفهي في حياة الإنسان بعامة ، والتلميذ بخاصة ؛ فإن تدريسه في مدارسنا ما زال لا يحظى بالاهتمام والعناية بالقدر الذي يتناسب مع هذه الأهمية ، إضافة إلى أن تدريسه ما زال يتم وفق أساليب ومداخل تقليدية تشجع التلميذ على النقل أكثر من أن تشجعه على إعمال العقل ، مما أدى إلى عدم تحقيق تدريس التعبير ــ وبخاصة الشفهي منه ــ للأهداف

ذات الصلة بالتفكير الإبداعي عند التلاميذ ، وعليه كان من الضروري البحث عن مداخل جديدة يمكن أن يدرس من خلالها التعبير بعامة والشفهي بخاصة ، أملاً في الوصول إلى الإبداع المنشود في أداء أبنائنا الطلاب .

رابعا : تعريف بالمصطلحات

وقبل أن نبين بعض المحاور ذات الصلة بهذه الموضوع ، نعرض لبعض المصطلحات التي نرى أنه من الضروري للطلاب معرفتها وتمثلها ، وتحويلها إلى واقع ممارس داخل قاعات الدرس :

١- **الإبداع** : للإبداع تعريفات متعددة تختلف باختلاف اهتمامات الباحثين العلمية ومدارسهم الفكرية ، والإبداع (لغة) " الإتيان بأمر على شيء لم يكن عليه ابتداء كما جاء فى لسان العرب لابن منظور أبدعت الشيء أى اخترعته لا على مثال ، وأبدع الشاعر أى جاء بالبديع ، والبديع المحدث العجيب (ابن منظور : ١٩٨١، ٢٣) .

أما اصطلاحا ، فللإبداع تعريفات متعددة ، نظراً لاستخدام هذا المفهوم بواسطة أفراد ذوى تخصصات مختلفة وأطر ثقافة متباينة " فعرف الإبداع بناء على العملية الإبداعية أو الإنتاج الإبداعي أو سمات الشخصية المبدعة ، أو الإبداع كأسلوب حياة ، ونظر إليه بعض علماء النفس كجيلفورد وتورانس (Gulford & Torrance) فى ضوء عدد من القدرات العقلية التى تختلف عن تلك التي تقاس باختبارات الذكاء كالطلاقة والمرونة والأصالة والتفكير التباعدى (Divergent Thinking) والحساسية للمشكلات" (رفيقة حمود : ١٩٩٥ ، ٦٠) .

ومن التعريفات المقبولة والملائمة للإبداع :

- تعريف مصري حنورة للإبداع بأنه " نوع من التصرف أو السلوك المغاير غير المتوقع النافع والملائم لمقتضى الحال " (مصري: ١٩٩٥، ٩١) .
- تعريف زكي نجيب محمود الذى يرى الإبداع على أنه " صياغة جديدة وتمثل وهضم لما يستوعبه الفرد من حصيلة يخرج منها بنتائج مختلف عما هو موجود منها ، أو تجميع لمفردات مألوفة فى صياغة جديدة غير مسبوقة (محمد الصاوى: ١٩٩٥، ٩١) .
- تعريف مصطفي سويف والذى ينظر للإبداع على أنه " ظاهرة سلوكية تحدث فى مجال " (مصطفي سويف : ١٩٨١ ، ١٢٥ – ١٢٦).

ومن بين تعريفاته – أيضا – ما يلي :

- يعرفه روجرز (١٩٥٤) بأنه " ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد ومادة الخبرة " ،(إبراهيم مطاوع : ١٩٩٧ ، ٢١٩) .
- يعرفه خير الله بأنه " قدرة الفرد على الإنتاج الذي يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة والتداعيات البعيدة ، وذلك استجابة لمشكلة أو موقف مثير " (سيد خير الله : ١٩٧٤ ، ٥) .

والتعريف الذى نتبناه هو الذى ينظر إلى الإبداع أو الابتكار على أنه مزيج من المرونة والطلاقة والأصالة والأفكار التى تجعل التلميذ قادراً على إعمال عقله وتغيير طرق تفكيره المألوفة إلى طرق أخرى مختلفة استجابة لمشكلة أو موقف مثير.

التفكير الإبداعي : حدد كرتشفيلد الخصائص التالية للتفكير الإبداعي : أنه تفكير متاح أو واقعي ، وانتخابي بشكل مثمر ، ومحسوس قابل للتحقيق ، ومتميز ، وحر ، وملائم ، ويتصف ناتجه بالجدة Novelty والمغزى واستمرار الأثر ، وقابلية التعميم ، ويتم في نسق مفتوح ، وقابل للتحقق ، ويتصف بالتعقد وتوثيق المتضادات Complexity and reconciliation of opposites، ويتطلب ذاتا قوية Strong Ego ، وقدرة على إعادة التنظيم ، والاستقلال الذاتي وتأكد الذات Autonomy and selfassertion ، وقدرة على الاحتفاظ بالاتجاه Maintaining of direction لمدة طويلة ، وقدرة على المبادرة واتخاذ القرار في حينه (صفوت فرج : ١٩٨٣ ، ١٠٢)

٢- **التعبير الشفهي :** للتعبير الشفهي تعريفات متعددة ، منها أنه :

- اللون الذي يعمل فيه التلميذ للتعبير عن فكرة من الأفكار في إطار أدبي يبرز كثيرا من خصائص الأسلوب الأدبى (محمد مجاور : ١٩٨٤، ٢٣)
- التعبير الذي يعبر به التلميذ عن مشاعره وأحاسيسه النابعة من وجدانه بأسلوب واضح مؤثر ؛ بحيث يعكس هذا التعبير ذاته ويبرز شخصيته (عبد الحميد عبد الله: ١٩٨٦ ، ٦٣).
- التعبير الذي يكون غرضه إبراز الأفكار والمشاعر النفسية ، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عال بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين ؛ بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار (محمود إبراهيم : ١٩٩٨ ، ٢٠٣) .

وفي ضوء التعريفات السابقة ، وفي إطار التوجه الذي نتبناه يمكن تعريف التعبير الشفهي على أنه : العملية التي يتم من خلالها ترجمة الصور الذهنيـة التي تكونت في عقل التلميذ نتيجة لمروره بموقـف طبعـي أو مـصطنع ، أو تفاعله مع مثير أو صورة ، إلى صورة منطوقة تعكس عددًا كبيرا من العمليات العقلية التي قام بها.

خامسا : علاقة اللغة بالتفكير:

العلاقة بين اللغة والفكر من المسائل التي تنبه إليها المفكرون منذ أقدم العصور ، كما خضعت عملية التفكير عبر العصور لمجموعة من الدراسات كان في مقدمتها الدراسات التي تناولها المناطقـة الذين كانوا يعدون المنطق طريق التفكيـر في المواقـف والأشيـاء (فيصل الرزاد : ١٩٩٠ ، ٧٣) ، فقديما أدرك شيخ الفلاسفة سقراط أن الألفاظ مفتاح التفكير ، ومن بعده جاء تلميذه أفلاطون فاتخذ من الحوار والجدل منهجا فكريا للبحث في مشكلات الفلسفة ، ومن بعدهما جاء أرسطو فأرسى دعائم المنطق وجعل غايته مساعدة العقل على التفكير السليم وعصمته من الوقوع في الزلل ، واختيار المناسب من الألفاظ والقضايا والأقيسة باعتبارها قوالب يصب فيها الإنسان أفكاره (محمود خاطر، محمد عبد الموجود ، وحسن وشحاته : ١٩٨٥ ، ٧ـ٨) وظلت هذه القضية تشغل بال المفكرين حتى وقتنا الحاضر.

والتفكير عملية ترتبط بالنشاط الذهني ، وعادة ما تستخدم هذه الكلمـة(Thinking) للدلالة على هذا النشاط الذي تثيره مواقف ومثيرات سلوكية متباينة ، والإنسان في تفكيره يسلك عدة طرق كالاستدلال والاستنباط

والتحليل والتركيب والتعميم ، ويعد التفكير أحد الوسائل الأساسية في التحصيل المعرفي (فيصل الرزاد : ١٩٩٠ ، ٧٣).

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : ما الدور الذي تلعبه اللغة في التفكير، وما حدود العلاقة بينهما ؟ أهي من الضرورة بحيث لا يستطيع الإنسان أن يفكر بدونها ؟ أم أنها غير ضرورية بحيث يستطيع الإنسان أن يفكر تفكيرا مجردا من الألفاظ ، ولا يحتاج إلى اللغة إلا حينما يعبر عن الأفكار.

للإجابة عن هذا السؤال . وما تفرع منه من أسئلة ، أجريت دراسات عديدة، وتعددت وجهات النظر ، وأكدت في مجملها أن اللغة ضرورية للتفكير ، بل إن من اللغويين أمثال ماكس موللر من يري (أنه لا تفكير بدون ألفاظ) ، ويؤيد هذا الرأي — أيضا — مباحث المدرسة السلوكية في علم النفس (محمود خاطر : ١٩٨٥ ، ٩) ، فيرى واطسون أن الفكر هو اللغة ، وبناء على ذلك يصبح التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن ، وكلماته عبارة عن حديث داخلي يظهر من خلال الحركات التحت صوتية لأعضاء الكلام (فيصل الرزاد : ١٩٩٠ ، ٧٥) ، أو بمعنى آخر فالتفكير ما هو إلا حديث بدون أصوات ، وأن ما يسمى بالعمليات العقلية ليس إلا ردود أفعال جسمية ولفظية يقوم بها الإنسان استجابة للأشياء والأحداث والمواقف المختلفة ، ثم تحولت هذه الردود — في أثناء النمو — إلى حديث ضمني داخلي يظهر أثره في الحنجرة عندما يقوم الإنسان بما يسمى بالتفكير (محمود خاطر : ١٩٨٥ ، ٩).

ولأهمية هذه العلاقة التي تربط التفكير باللغة ، فقد ألف (Obler , 1999) كتابا عنوانه (اللغة والعقل) ، بين من خلاله العلاقة القوية التي تربط التفكير

باللغة ، وكيف أن العقل يدفع الإنسان لأن يفكر تفكيرا عاديا ، أو أن يفكر تفكيرا إبداعيا ، وأكد أهمية أن نتعامل مع اللغة وتدريسها بعد أن نفهم طبيعة اللغة التى نعلمها.

واللغة في أبسط تعريفاتها هي وسيلة التفكير والتعبير ، كما أكد ذلك الفلاسفة واللغويون منذ أقدم العصور ، وما يزالون يرددون مقولة أرسطو " ليس ثمة تفكير بدون صورة ذهنية " ، وفي مقدمة هذه الصور الذهنية الرموز اللغوية(أحمد محمد : ١٩٩١،٩٤) ولعل الشاعر العربي كان مترجما أمينا لهذا الكلام حين قال :

إن الكلام لفي الفـــؤاد وإنمــــا جعل اللسان على الفـؤاد دليــــــلا

إن قواعد اللغة قائمة بشكل أو بآخر في عقل الإنسان كتنظيم للخصائص الصوتية والتركيبية والدلالية لمجموعة غير متناهية من الجمل المحتملة ، وهذه القواعد قائمة بشكل ضمني في الملكة اللسانية أو الكفاية اللغوية العائدة إلى متكلم اللغة ، وهي ممثلة ــ بالتالي ــ في عقول متكلميها ، واللغة بذلك نتاج عقلي ، وكونها نتاجا عقليا فإن ذلك يستلزم الإقرار بوجود بنية فطرية أو جهاز عقلـــي مخصص ولازم لتكوين اللغات الإنسانية (ميشال زكريا : ١٩٩٢ ، ١٥٤)

إن علاقة اللغة بالتفكير علاقة وطيدة ، فالإنسان كائن حي ، وبعقله ــ دائما يفكر في وسائل تكيفه مع البيئة ومتغيراتها ، وهو في تفكيره يستخدم اللغة ليكشف العلاقات الجديدة في عملية إبداعية ، والارتباط بين اللغة كقوالب لفظية من جهة ، وبين المضامين الفكرية والمعرفية من جهة أخرى ، هو ارتباط

وثيق، فنحن لا نستطيع أن نفكر أبعد من قدراتنا العقلية ، كما أننا لا نستطيع أن ننتج لغة بما لا نستطيع التفكير فيه ، لأن التفكير يصوغ اللغة كما أن اللغة توجه التفكير (أحمد عوض : ١٩٩٢ ، ٨٦) .

من خلال العرض السابق نستطيع القول :

اللغة أساس عملية التفكير ، فالمعاني التي تمثلها الكلمات هي المادة الخام التي يستخدمها العقل في عملية التفكير بصورها المختلفة ، واللغة تصاحب عملية التفكير ، فاللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة .

وخلاصة القول : "إن اللغة تعبير عن التفكير (فتحى يونس ، محمود الناقة، رشدى طعيمة : ١٩٨٧ ، ١٧٣ ــ ١٧٤)

سادسا : تطوير تدريس اللغة في مدارسنا طريق إلى الإبداع :

الصلة بين اللغة والإبداع صلة وثيقة تتميز بالتنوع والتلازم ، وذلك لأن الإبداع في أبسط مفاهيمه وأدقها هو الكشف عن علاقات جديدة ، وعملية الكشف هذه صفة ملازمة للعقل الإنساني تعينه في إثراء الصراع القائم استجابة لحتمية التغيير من أجل التكيف مع الواقع ، كذلك يتصف المظهر الإبداعي في اللغة " بكون استعمال اللغة تجدديا " ، فالسلوك اللغوي العادي يتضمن ميزة التجديد ، وبناء جمل جديدة وبنى جديدة وتعابيــــر متجددة (ميشال زكريا : ١٩٨٦ ، ٢٩) ، كما تجدر الإشارة هنا إلى أن مصدر الإبداعية في اللغة يرتد إلى طبيعة اللغة الإنسانية ، فاللغة الإنسانية مجموعة لا متناهية من الجمل والتراكيب والتنظيمات اللغوية ، وتلك هي إبداعية وعبقريتها التي بدونها لا

يمكن تخطي الواقع وتصور الجديد في عالم يفيض بالإبداع (عبد الوهاب مسعود: ١٩٩١ ، ١٥٠)

كما أن العلاقة بين التطوير والإبداع علاقة لا تنفصم عراها ، فعلى عاتق المبدعين يقع عبء تطوير المجتمع وتقدمه متحملين في ذلك الكثير من المصاعب والمشاق النفسية والاجتماعية ، ومن هنا لا يمكن الفصل بين الاهتمام بدراسة الإبداع أو الابتكار وتنميته ، وبين إحداث التطوير الشامل وبخاصة في تدريسنا بعامة وتدريس اللغة بخاصة.

إن الحاجة لتنمية الابتكارية لدى التلاميذ لا تشتق فقط من مميزات التعليم بالطريقة الابتكارية ومن الآثار المترتبة عليها ، ومما بينته الدراسات من إهمال استخدام بعض قدرات التلاميذ ، بل تنبع أيضا من طبيعة العصر الذي نعيش فيه، فنحن نحيا في عالم دائم التغير ، عالم يتميز بالانفجار المعرفي والزيادة السكانية ، وبسرعة التغير الثقافي ، وباجتياز حدود الغلاف الجوي إلى عوالم متعددة غير مكتشفة بعد ، إن إعداد التلاميذ لمواجهة ما سيقابلونه في المستقبل المتغير الغامض لا يكون بتزويدهم بأكبر كمية من المعلومات والمعارف ، أو بتسهيل أسلوب حياتهم ، بل يكون بإطلاق إمكاناتهم بما يساعدهم على مواجهة تحديات المستقبل الغامضة (إبراهيم مطاوع : ١٩٩٧ ، ٢١٩).

إن العناية بما عند التلاميذ من قدرات ابتكارية تساعدهم في التعبير عن مشكلاتهم والمشاركة في حلها ، ومن خلال الأنشطة الابتكارية التي يمارسها التلميذ يمكن أن يزداد فهم المعلم له ، كما يكشف كل طالب عن نفسه أمام زملائه مما يساعده على تكوين مفهوم واقعي عن ذاته ، وأخيرا فإن العناية

بالابتكار تجنب التلاميذ كثيرا من المشكلات النفسية التي تنشأ من كبت ابتكاراتهم أو التخلي عنها ، ولقد بينت دراسات عديدة أن للتدريس بطريقة ابتكارية نتائج متعددة من أهمها تغيير التلاميذ من أفراد لا يستطيعون الاتصال الجيد إلى أفراد يستطيعون ممارسة التواصل الناجح مع الآخرين ، إضافة إلى زيادة قدراتهم الابتكارية ومشاركتهم الإيجابية في الأنشطة الابتكارية (إبراهيم مطاوع : ١٩٩٧ ، ٢١٧) ، كما أن مساعدة التلميذ في معرفة ذاته توجهه نحو التميز والإبداع ، فقد أكدت دراسة (Germin , 1999) أن وجهة نظر الإنسان عن نفسه تشجعه على التعبير الإبداعي ، فالعملية الإبداعية ذات ارتباط وثيق بسمات الشخصية وقدرة المتعلم على التكيف) مع المواقف المتناقضة ، كما تؤكد دراسة (Goff & Torance 1999) أهمية تخطيط البرامج الناجحة التي تساعد على تنمية الإبداعية الإيجابية عند الأطفال.

المعلم في ظل التعليم التقليدي يحاول أن يطبع التلاميذ بطابعه منكرا ما بينهم من فروق فردية لا ييأس من تكرار ترديدها ، فإن التعلم بالطريقة الابتكارية يسمح لكل تلميذ أن يتعلم بأسلوبه ، وأن يعبر بطريقته وأن ينمو معبرا عن فرديته ومبرزا لها.

ومما يمكن أن يقال في هذا الصدد ما أكده كثير من الكتابات والدراسات الأجنبية ، من وجود زعم خاطئ فيما يتصل بالإبداعية وأنها مقصورة على بعض الأفراد دون غيرهم ، فقد أكدت دراسة (Kerka 1999) أن الإبداع موجود عند كل البشر بدرجات متفاوتة ، وأنه يتأثر تأثيرا كبيرا بالعوامل الاجتماعية والبيئية ، وأن كثيرا من المعلمين يستطيعون تطوير قدرات طلابهم

الإبداعية ، وبخاصة تلك التي تتصل بتنمية قدرتهم على التنبؤ أو التوقع. كما أكدت دراسة (Annarella , 1999) أن دعم الإبداعية عند التلاميذ في الفصول يعد من أهم الأهداف الواقعية التي يسعى المعلمون إلى تحقيقها ، وأن تدريس الإبداعية يحتاج إلى جو من الحرية في الفكر والتعبير ، وأنه من الملائم في هذا المجال أن نزود التلاميذ بالمثيرات التي تثير عقولهم نحو التخيل والتفكير كما قدمت دراسة (Gohnson 1999) تصورا ببعض الأنشطة التي يمكن للمعلم استخدامها داخل الفصل الدراسي لتنمية المهارات العامة للتحدث (التعبير الشفهي) ، والتي تؤكد على أهمية التغذية الرجعة (Feedback) والتقويم الذاتي للمتعلم ، واهتمت هذه الدراسة بتدريب التلاميذ على تحليل المادة التي استمعوا إليها كمنطلق أساسي في تطوير مهاراتهم في التحدث ، كما قدمت مجموعة متنوعة من النماذج الجيدة التي يمكن أن تسهم بدرجة فاعلة في تنمية مهارات التلاميذ في التعبير الشفهي.

وفي إطار العرض السابق يمكن القول : إن واقع تعليم اللغة العربية بعامة والتعبير بخاصة لا يسهم بدرجة كبيرة في تنمية القدرات الإبداعية عند التلاميذ في مراحل التعليم العام المختلفة ؛ إذ يتم بطريقة تقتصر في كثير من الأحيان على نقل ما في الكتب من أفكار ومعلومات إلى أذهان التلاميذ ، فالكتاب بالنسبة للتلميذ هو نقطة البدء ونقطة النهاية ، والمعلم هو الناقل والمساعد على الاستيعاب والحفظ ، والتلميذ هو الوعاء الذي تصب فيه المعلومات ، وليس له بأي حال من الأحوال أن يترك لعقله أن يفكر ولخياله أن يبدع ، وإنما ينبغي عليه أن يجعل عقله يسترجع ما قد استوعب.

ولما كان المجتمع الذي نعيش فيه ، والظروف التي يمــر بهــا العــالم ، والتحديات الكثيرة التي تفرض نفسها على ساحة الواقع ، فإن الحاجة أصبحت ماسة لأن نغير من طرق تعليمنا ومن ممارساتنا التربوية داخــل الفــصول ، وبخاصة فيما يتصل بتعليم اللغة ، فإن هذا التطوير هو الطريــق إلـــى تنميــة القدرات الإبداعية عند التلاميذ ، وخلق جيل من المبدعين القادرين على قيــادة المجتمع ، وتوجيهه بما يحقق الأهداف التي ننشدها.

سابعا : التعبير الشفهي وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي

ينطلق الحديث في هذا المحور من سؤالين رئيسين هما :

ما التعبير الشفهي ؟ وكيف يمكن أن نوظفه في تنمية بعض قدرات التفكير الإبداعي عند التلاميذ ؟

التعبير الشفهي في أبسط تعريفاته يعني : العملية التي يــتم مــن خلالهــا ترجمة الصور الذهنية والأحاسيس والانطباعات الوجدانية – اســتجابة لمثيــر داخلي أو خارجي – في صورة لغوية منطوقة تحدث نوعا من التأثير في عقل من يتلقاها أو قلبه بدرجات متفاوتة وفقا لمعايير تتصل بالصياغة وسلامة اللغة.

وللتعبير الشفهي أهمية خاصة تستمد من أهمية اللغة في حيــاة الإنــسان ، وكذلك من أهميته في المجتمع الحديث لكونه من أهم وســائل الاتــصال بــين مختلف أفراد المجتمع ، كمــا أن النجــاح في شتى أغراض الحياة وميادينها ــ يتوقف بدرجة كبيرة ــ على إجادته ، كما تتضح أهمية التعبير الشفهي في أنه يساعد المرء على الوفاء بمطالب الحياة المادية والاجتماعية ، ما يقتضيه الحال عند اتصاله بالناس.

وإذا كان للتعبير بعامة ، والتعبير الشفهي بخاصة هذه الأهمية ؛ فإن أهميته تزداد بالنسبة للتلميذ في مراحل التعليم المختلفة ، وبخاصة في المرحلة الإعدادية ، باعتبارها من المراحل العمرية التي تعكس قدرا لا بأس به من النضج العقلي والوجداني والجسمي الذي يمكن التلميذ من أن يتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه تفاعلا تتحقق معه الأهداف.

وتنبع أهمية التعبير الشفهي لتلاميذ هذه المرحلة ؛ إذا عرفنا أن الغاية القريبة والبعيدة من تعليم اللغة فيها تتمثل في أن يصبح التلميذ قادرا على تبليغ أغراضه وأفكاره بعبارات سليمة وصحيحة كما هو متعارف عليه من أبناء اللغة نفسها ، إضافة إلى التلقائية والانطلاق في التعبير الشفهي ، وهذا أمر يمكن تحقيقه إذا اتبع المعلم الأساليب الصحيحة ، والإجراءات الحديثة في تدريسه ، تلك الإجراءات التي تساعد التلميذ ــ أولا ــ كي يفكر ، ثم يعبر ، وأخيرا يبدع .

وإذا كنا قد أكدنا فيما سبق من قول أهمية التعبير ، وبخاصة التعبير الشفهي ؛ فإننا نؤكد – أيضا – على أهمية التفكير الابتكاري لسببين : الأول لارتباط التعبير به ارتباطا وثيقا ، فالتعبير ما هو إلا الوجه الآخر للتفكير ، والثاني باعتباره وسيلة الإبداع الذي يعد هدفا تنهض به – أو ينبغي أن تنهض به – المدرسة في مجتمعنا العصري (محمود قنبر ، وضحى السويدي : ١٩٩٥، ١٠٣) .

ولذلك كان من المهم لمعلم اللغة العربية أن يوظف التعبير بعامة والشفهي بخاصة في تنمية بعض قدرات التفكير الإبداعي ، فمهمته ليست مجرد تعليم

قاعدة نحوية ، أو إعطاء أفكار ومعلومات ، أو استكتاب التلاميذ في موضــوع معين فحسب ، وإنما مهامه أكبر من ذلك ، فعليه أن يدربهم على إدراك دقائق الأشياء ، وأن ينمي قدرات التفكير لديهم ، وأن يثري خبــراتهم ، وأن يطلــق العنان لخيالهم و أن يستثير فيهم ما يدفع بهم إلى التأمل والتــدبر، والتفكيــر والتعبير والإبداع ، فالتلميذ لا يستطيع أن يكتب أو أن يتحــدث بــشكل فعــال ومبتكر إذا كان يفتقد إلى الخيال الواسع ، والخبرة الثرية (رشــدي طعيمــة : ١٩٩٨ ، ١٣٤).

ولما كان المعلم هو الذي يشكل البيئة التعليمية التي تــدعم الإبــداع عنــد التلاميذ ، فإنه يمكن ان يجعل من درس التعبير الشفهي مــدخلا جيــدا لتنميــة بعض قدرات التفكير الإبداعي عند تلاميذه ، وذلك بأن يعرض عليهم موضوع التعبير الشفهي على هيئة مشكلة أو موقف مصطنع يحتاج منه إلى إعمال العقل وصولا إلى الحل ، أو من خلال صورة أو مثير يــدفع التلميــذ لأن يتخيــل ويفكر، يستدل ويستنتج ، يتنبأ ويتوقع ، في إطار يتسم بالمرونة والحريــة ، التعزيز والتشجيع ، التوجيه والإرشاد ، كما يمكن له أن يتيح الفرصة للتلميــذ لأن يتكلم أكثر مما يستمع ، وأن يقترح موضوعات للتعبير الــشفهي تتناســب وميوله واهتماماته ، وتشبع حاجاته ورغباته.

ثامنا : استراتيجيات تدريسية للتعبير الشفهي

و في هذا السياق ، تجدر الإشارة ، إلى وجود ثلاث استراتيجيات أساســية للتدريس ، يمكن للمعلم أن يوظفها من خلال دروس التعبير ، وبخاصة الشفهي

منه ، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عند الطلاب في مراحل التعليم كافة ، هذه الاستراتيجيات الثلاثة هي :

١- حل المشكلات

٢- الاكتشاف

٣- العصف الذهني .

وفيما يلي عرض لكل استراتيجية من الاستراتيجيات السابقة :

١- حــل المشكــلات :

بداية أود ان أقول : لقد ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بحل المشكلات في إطار التربية بصورة عامة ، وفي إطار سيكولوجية التفكير ، والتفكير الإبداعي بصورة خاصة.

وتتجلى أهمية طريقة حل المشكلات كإحدى أهم طرائق تنمية التفكير في أنها توفر للطالب ، وبخاصة الطالب المبدع ، أوالمتفوق أيا كان مجاله تفوقه ، نوعاً من التحدي الذي يستثير طاقاته الإبداعية عقلية كانت أو عضلية أو فنية ، كما تتجلى أهميتها ــ أيضا ــ في أن المتعلم وفقا لهذه الطريقة ، يكتشف عناصر جديدة ، وينمي أساليب غير مألوفة ويختبر فرضيات وتوقعات من صنعه هو ، وبفضل ذلك ونتيجة له يصبح قادراً على تجاوز قدر اكبر من الصعوبات التي تواجهه، وعلى اتخاذ قرارات أكثر دقة وملاءمة.

ولعل السؤال الذي يرح نفسه هو : ما المشكلة ؟

المشكلة – ببساطة – عبارة عن وضع جديد غير مرغوب فيه ، نتيجة تغير يطرأ على الإنسان ، لسبب أو لآخر ، أو هي موقف يواجه الفرد ، أو مجموعة

من الأفراد ، ويحتاج إلى حل ، حيث لا يرى الفرد طريقا واضحاً أو ظـاهراً للتوصل إلى الحل المنشود.

ولتحديد أية مشكلة والتعرف عليها يجب التساؤل عن النشاط أو العمل الذي لم يؤدّ كالمعتاد، ولماذا حدث ذلك ، وهل النتيجة الجديدة مقبولة أم غير مقبولة، وما الغاية المرجوة من حل المشكلة القائمة ؟

والقدرة على حل المشكلات متطلب أساسي في حياة الفـرد ، فكثيـر مـن المواقف التي تواجهنا في الحياة اليومية هي أساساً مواقف تتطلب حل المشكلات، ويعد حل المشكلات أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدا وأهمية. ويتعلم الطـلاب حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم.

وحل المشكلات عملية يستخدم فيها الفرد معلوماته السابقة ، ومهاراتـه المكتسبة لتلبية موقف غير عادي يواجهه ، وعليه أن يعيد تنظيم مـا تعلمـه سابقاً ويطبقه على الموقف الجديد الذي يواجهـه ، وهـذه المهـارة (حـل المشكلات) تتطلب القدرة على التحليل والتركيب لعناصـر الموقـف الـذي يواجهه الفرد .

وفي سياق الحديث عن حل المشكلات ، تجدر الإشارة إلى أن هناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات ؛ ذلك لأن حل المشكلات يتحقـق بواسـطة التفكير بأنماطه المختلفة ، ولا يمكن تحققه عن أي طريق آخـر ، وأن التفكيـر وطرائقه وأساليبه ونتاجاته تتكون على أفضل وجه في سياق حل المـشكلات ، أي عندما يصطدم المتعلم باعتباره حلاً للمشاكل أو المسائل والمهام التعليمية،

بالمشكلات والمسائل التي تتناسب مع مستوى نموه العقلي، ويتمكن من التوجه في معطياتها، وصياغتها، ومعرفة حدودها، والحصول على البيانات والمعلومات المتصلة بها، وإيجاد حلول لها.

ويمكن لمعلم اللغة العربية أن ينمي مهارات حل المشكلات عند طلابه ، وبالتالي تنمية مهارات التعبير الشفهي لديهم من خلال طرح مجموعة من المشكلات الواقعية التي يعاني منها الطلاب داخل المدرسة أو خارجها ، ويطالبهم أن يتحدثوا حولها ، متبعين لخطوات حل المشكلة ، مع تقديم الحلول الموضوعية لهذه المشاكل .

تدريب

اختر – عزيزي القارئ – احدى المشكلات التي قد يعاني منها الطلاب داخل المدرسة أو خارجها ، مبينا كيف يمكن توظيف استراتيجية حل المشكلات في تنمية كل من مهارات التفكير الإبداعي ، ومهارات التعبير الشفهي.

٢ـ العصف الذهني :

من المهم في هذا الصدد – وفي ضوء التغيرات السريعة والمتلاحقة التي نشاهدها في المحالات كافة ، وبخاصة في مجال التربية والتعليم – الإشارة إلى أننا اليوم بحاجة ماسة ، أكثر من ذي قبل إلى استراتيجيات تعليم وتعلم تمدنا بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة تساعد طلابنا على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة وتدربهم على الإبداع وإنتاج الجديد والمختلف.

ومن بين الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي يمكن أن تحقق الأهـداف المنشودة من التعليم في حياتنا المعاصرة ، استراتيجية العصف الذهني ، الـذي يقصد به توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة . أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والاستعداد للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حـول المشكلة أو الموضوع المطروح ، بحيث يتاح للفرد جو مـن الحريـة يـسمح بظهور كل الآراء والأفكار.

وتستهدف هذه الاستراتيجية اختبار أفضل الحلول لمشكلة ما ، و ذلك مـن خلال الإدلاء بأكبر قدر ممكن من الأفكار والمقترحات ، ثم تنافس كـل منهـا بصورة موضوعية ناقدة ، واختيار أمثلها أو أفضلها ، و عادة تتضمن جلسات العصف الذهني مجموعة من المتفوقين ما بين (١٠ إلى ١٥) يقودهم معلم ذو دراية كافية بهذه الطريقة . معلم متخصص قادر على أن يعطي لطلابه فرصة الإسهام والمشاركة في وضع التعميمات وصياغتها وتجربتها ، وذلك من خلال تزويدهم بالمصادر المناسبة وإثارة اهتماماتهم وحملهم على الاسـتغراق فـي التفكير الإبداعي وقيادتهم نحو الإنتاج الإبداعي.

والعصف الذهني – إضافة لما سبق – أسلوب تدريسي فعال ، يقوم على إعداد الواحدات الدراسية عن طريق تقسيمها الى مشكلات قصيرة تتحدى تفكير الطلاب ، وتتطلب الوصول الى أفكار متعددة خلال فترة وجيـزة ، ويـشارك فيها أكبر عدد من طلاب الفصل مع إعطاء فرصة لكل طالب للتعبير عن رأيه والمشاركة مع أفكار الآخرين.

وللعصف الذهني واستخدامه في مجال التعليم أهمية خاصة ، تتجلى فيما يأتي:

- يساعد على الإقلال من الخمول الفكري للطلاب.
- يكون الرأي وطرح الأفكار دون الخوف من فشل الفكرة.
- يشجع أكبر عدد من الطلاب على إيجاد أفكار جديدة.
- تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب.
- استخدام القدرات العقلية العليا (التحليل – التركيب – التقويم).
- يجعل نشاط التعليم والتعلم أكثر تمركزاً حول الطالب.

ولكي يصبح معلم اللغة العربية قادرا على توظيف هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات كل من التفكير الإبداعي ، والتعبير الشفوي ، فمن الضروري أن يكون ملما بالقواعد الأساسية التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية ، والتي تتمثل في :

- تأجيل النقد : وهذا يعني أن الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكبت أفكار الآخرين ، وندعهم يعبرون عنها ويشعرون بالحرية لكي يعبروا عن أحاسيسهم وأفكارهم بدون تقييم.
- الترحيب بالانطلاق الحر: فكلما كانت الأفكار أشمل وأوسع كان هذا أفضل.
- تشجيع الكم ، فالكم يولد الكيف : كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة.
- تطوير أفكار الآخرين : فالمشتركون بالإضافة إلى إسهامهم في أفكار خاصة بهم يخمنون الطرق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة أو كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل.

وفيما يلي سوف نضع أمامك – عزيزي القارئ – نموذج لموقف تعليمي باستخدام استراتيجية العصف الذهني ، حتى يتسنى لك محاكاته في مواقف تعليمية أخرى :

المشكلة (موضوع الجلسة): " أسباب انتشار ظاهرة التدخين عند بعض الشباب "

تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة) : " أسباب انتشار ظاهرة التدخين عند بعض الشباب"

أ- يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين حول موضوع الجلسة لإعطاء مقدمة نظرية مناسبة لمدة (٥ دقائق).

ب- إعادة صياغة المشكلة: يعيد رئيس الجلسة صياغة المشكلة في (٥دقائق) على النحو التالي : هذه المشكلة أقصد مشكلة التدخين وانتشاره بين مجموعة كبيرة من الشباب أصبحت من المشكلات التي تفرض نفسها ، وبخاصة على المهتمين بالتربية ليس في مصر وحدها ، بل في العالم العربي ، ومن المهم في هذا المجال طرح هذه المشكلة من خلال الأسئلة التالية :

- ماذا يقصد بالتدخين ؟ ما موقف الدين من التدخين ؟ ما أثر التدخين على الفرد والمجتمع ، كيف نتصدى لهذه المشكلة ؟

ج- تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني: يقوم رئيس الجلسة بشرح طريقة العمل وتذكير المشاركين بقواعد العصف الذهني . لمدة (٥ دقائق) :

- أعرض أفكارك بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرابتها .
- لا تنتقد أفكار الآخرين أو تعترض عليها .
- لا تسهب في الكلام وحاول الاختصار ما استطعت .
- يمكنك الاستفادة من أفكار الآخرين بأن تستنتج منها أو تطورها .

- استمع لتعليمات رئيس الجلسة ونفذها .
- أعط فرصة لمقرر الجلسة لتدوين أفكارك .

د-تعيين مقرر للجلسة ليدون الأفكار .

ه-يطلب من المشاركين البدء في طرح أفكارهم ، إجابة عن الأسئلة لمـدة (٤٠ دقيقة).

و-يقوم مقرر الجلسة بكتابة الأفكار متسلسلة على سبورة معدنية أمام المشاركين.

ز- يقوم رئيس الجلسة بتحفيز المشاركين إذا ما لاحظ أن معين الأفكار قد نضب لديهم ، كأن يطلب منهم تحديد أغرب فكرة وتطويرها لتصبح فكرة عملية أو مطالبتهم بإمعان النظر في الأفكار المطروحة والاستنتاج منها أو الربط بينها وصولاً إلى فكرة جديدة .

ح- التقييم : يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين في الأفكار المطروحة لمدة (٤٠ دقيقة) من أجل تقييمها وتصنيفها إلى :

- أفكار أصيلة و مفيدة وقابلة للتطبيق.
- أفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتطبيق المباشر وتحتاج إلى مزيد من البحث أوالدراسة.
- أفكار مستثناة لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق.

ط- يلخص رئيس الجلسة الأفكار القابلة للتطبيق ويعرضها على المشاركين لمدة (١٠ دقائق).

٢- طريقة الاكتشاف :

لقد حظيت طريقة الاكتشاف ، ومازالت تحظى باهتمام الكثير من المربين وعلماء التربية ، لما لها من أهمية في تشجيع الطلبة وتدريبهم على التفكير

ومهارات البحث وجمع المعلومات واتخاذ القرارات ، كما أن هذه الطريقة من أكثر المداخل فاعلية في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ ، حيث تتيح لهم ممارسة طرق البحث العلمي التي يمارسها العلماء بصورة مبسطة ، وتتيح لهم فرصة الاكتشاف بأنفسهم.

والاكتشاف – في أبسط تعريفاته – عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل .

وهذه الاستراتيجية تتيح للمتعلم أن يسلك سلوك العالم الصغير في بحثه المنظم ، و سعيه الدؤوب للوصول إلى نتائج مقبولة لحل المشكلة ، فهو من جهة يشعر بالمشكلة ، و يحدد أبعادها ، و يجمع معلومات عنها ، و يضع فروضاً ويجري ملاحظات ميدانية ، و تجارب معملية ، و قياسات و اختبارات ، ويتوصل إلى النتائج ، وتدعم طريقة الاكتشاف قدرة المتعلم على التعلم بنفسه ، والثقة بالنفس.

والتدريس بهذه الطريقة ينقل النشاط داخل الصف من المعلم إلى التلاميذ ، ويعطيهم فرصة ليعيشوا متعة كشف المجهول بأنفسهم ، و يتمثل دور المعلم هنا في مساعدة الطالب على تحديد مشكلات جديرة بالاهتمام ترتبط بالمنهج من جهة ، وبالبيئة المحلية من جهة أخرى ، ويوجههم إلى كيفية دراستها.

ولكي يستطيع معلم اللغة العربية أن يوظف هذه الاستراتيجية التدريسبة المهمة في تنمية مهارات كل من التفكير الإبداعي ، والتعبير الشفوي ، ينبغي أن يكون ملما بأنواع الاكتشاف ، وخطواته ، وفيما يلي عرض لهذه الأنواع :

أ- **الاكتشاف الموجه :** وفيه يزوّد المعلم المتعلمين بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة ، وذلك يضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية ، ويشترط أن يدرك المتعلمون الغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف ويناسب هذا الأسلوب تلاميذ المرحلة التأسيسية ويمثل أسلوبا تعليميا يسمح للتلاميذ بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عملية مباشرة .

ب- **الاكتشاف شبه الموجه :** وفيه يقدم المعلم المشكلة للمتعلمين ومعها بعض التوجيهات العامة ، بحيث لا يقيده ولا يحرمه من فرص النشاط العملي والعقلي ، ويعطي المتعلمين بعض التوجيهات .

ج- **الاكتشاف الحر :** وهو أرقى أنواع الاكتشاف ، ولا يجوز أن يخوض به المتعلمين إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين ، وفيه يواجه المتعلمون بمشكلة محددة ، ثم يطلب منهم الوصول إلى حل لها ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها .

أما عن خطوات الطريقة الاستقصائية أو طريقة الاكتشاف ، فسوف نضع أمامك – عزيزي القارئ – نموذج (سكمان) كنمط من أنماط التعليم القائمة على الاستقصاء ، وينطوي نمط الاستقصاء عند سكمان على خمس مراحل رئيسة نوضحها فيما يأتي :

- تقديم المشكلة المراد دراستها
- جمع المعلومات
- التحقق من صحة المعلومات
- مرحلة تنظيم المعلومات وتفسيرها
- تحليل عملية الاستقصاء وتقويمها

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية :

١- إبراهيم عصمت مطاوع : التجديد التربوي ، أوراق عربيـــة وعالميـــة ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٧ .

٢- ابن منظور : لسان العرب ، الجزء الأول ، القـــاهرة : دار المعـــارف ، ١٩٨١ .

٣- أحمد إبراهيم قنديل : تأثير طريقة الاستكشاف الابتكاري على التحـــصيل الأكاديمي الابتكاري للعلوم والتخيل العلمي لتلاميذ الـــصف الأول الإعدادي ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ٦٨ ، ١٩٩٧ .

٤- أحمد سيد محمد : الإبداع وتعليم نصوص اللغة العربيـــة ، فـــي : نـــدوة الإبداع والتعليم العام ، القاهرة : المركز القـــومي للبحـــوث التربوية ، ١٩٩١ .

٥- أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية ، أهميتها ، مـــصادرها ، وســـائل تنميتها ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٢١٢ ، ١٩٩٦ .

٦- إلهام عبد الحميد فرج : التعليم بين ثقافات الذاكرة والنقد والإبداع ، رؤيـــة حول الإإداع في المناهج الدراسية ، مؤتمر رابطة التربيـــة الحديثة الخامس عشر ، القاهرة ، ١٩٩٦ .

٧- حسن شحاته : ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع ، وعلاقتهما بكتب اللغة العربية في الخلقة الأولى من التعليم الأساسي ، الإبـــداع والتعلـــيم العام، القاهرة : المركز القومي للبحوث والتنمية ، ١٩٩١ .

٨- رشدي أحمد طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، إعـدادها وتطويرها وتقويمها ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٨ .

٩- رفيقة سليم حمود : " معوقات الإبداع في المجتمع العربي وأساليب التغلب عليها " : في مستقبل التربية العربية ، مج١ ، ع٢ ، أبريـل ١٩٩٥ .

١٠- زكي نجيب محمود : رؤية إسلامية : بيروت : دار الشروق ، ١٩٨٨ .

١١- ــــــــــــ : عربي بين ثقـافتين ، بيـروت : دار الـشروق ، ١٩٩٠

١٢- ستيفين أولمان : دور الكلمة في اللغة ، ترجمة كمال محمد بشر ، القاهرة : مكتبة الشباب ، ١٩٧٥ .

١٣- سيد محمد خيـر الله : اختبار القدرة علي التفكير الابتكاري ، القـاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٤ .

١٤- ــــــــــــ : قائمة السمات الشخصية المبتكرة ، بحوث نفـسية وتربوية ، بيروت : دار النهضة العربية للطباعة والنـشر ، ١٩٨١ .

١٥- شاكر عطية قنديل :أثر جنس الفاحص وبعض أشكال التعزيز علـى الأداء الإبداعي لأطفال المدرسة الابتدائيـة ، دراسـة تجريبيـة ، سلسلة الدراسات والبحوث النفسية ، ١٩٨٤ .

١٦- ــــــــــــ : الثقافة والتفوق في الأداء الإبداعي ، دراسة مقارنة ، المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم الـنفس التربـوي ، كليـة التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٩٦ .

١٧- صفوت فـــــرج : الإبداع والعقلي ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٣ .
١٨- عبد الوهاب مسعود : اللغة والإبداع ، ندوة الإبداع والتعليم العام ، القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩١ .
١٩- علي أحمد مدكور : فنون اللغة العربية ، القاهرة : دار الفكــر العربــي ، ١٩٩٧ .
٢٠- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحــصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : مكتبــة الأنجلو المصرية ، ١٩٩١.
٢١- فتحي علي يونس ، محمود كامل الناقة ، علي أحمد مــدكور : أساســيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القــاهرة : دار الثقافــة للطباعة والنشر ، ١٩٨١.
٢٢- فتحي علي يونس ، محمود كامل الناقة ، رشدي أحمد طعيمة : تعليم اللغة العربية ، أسسه وإجراءاته ، القاهرة : مطبعة الطــوبجي ، ١٩٨٧.
٢٣- فيصل محمد خير الرزاد : اللغــة واضطرابات النطق والكلام ، القاهرة : دار المريخ للنشر ، ١٩٩٠.
٢٤- كوثر حسن كوجك : الإبداع في المناهج وطــرق التــدريس ، الإبــداع والتعليم العام ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربويــة والتنمية ، ١٩٩١ .
٢٥- محمد صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية بالمرحلــة الابتدائيــة ، أسسه وتطبيقاته ، الكويت : دار القلم ، ١٩٨٤.

٢٦- ــــــــــــــــــ : دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية ، الكويت : دار القلم ، ١٩٨٤.

٢٧- محمد عطية الإبراشي : الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين ، القاهرة : مكتبة الأنجلو ، ١٩٧٥.

٢٨- محمود رشدي خاطر ، محمد عزت عبد الموجود ، حسن شحاته : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ط٤ ، القاهرة : مطابع سجل العرب ، ١٩٨٥ .

٢٩- محمد وجيه الصاوى : " الإبداع فى كتابات زكي نجيب محمود ، دراسة تحليلية، مستقبل التربية العربية ، مج١ ، ع١ ، يناير ١٩٩٥.

٣٠- محمود مصطفى قنبر ، وضحى على السويدي : التربية والابتكار ، في : مستقبل التربية ، العدد الأول ، يناير ١٩٩٥ .

٣١- مصري عبد الحميد حنورة : الإبداع والطريق إلى المستقبل " ، مستقبل التربية العربية ، مج١ ع١ ، يناير ١٩٩٥ .

٣٢- مصطفي سويف: الأسس النفسية للإبداع الفني ، (في الشعر خاصة) ، ط٤ ، القاهرة: دار المعارف ، ١٩٨١ .

٣٣- ميشال زكريا : الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ، ط٣ ، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ١٩٨٦ .

٣٤- ــــــــــــ : العقل واللغة في النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية ، مجلة الثقافة النفسية ، المجلد الثالث ، الكتاب الثاني ، العدد التاسع ، بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٩٢ .

ثانياً: المراجع الأجنبية :

35- Gohnson , Orin , G. : Enhancing Basic Public Skills through the use of creative in class activities that require through audience analysis & adaptation as apart of general speech preparation , ERIC , 19 97 .

36- Hudson,-Wendy : Be A Creativity Curator Today , Gifted-Child Today Magazine; v22 n2 p22-25 Mar-Apr 1999

37- Johannessen,-Larry-R. : Making the Write Connections: Thinking and Writing across the Curriculum. ERIC , 1997

38- Kerka , Sandra : Creativity in Adulthood , ERIC , 1999 .

39- Meador, Karen S. : Creative Thinking and Problem Solving for Young Learners, ERIC , 1997

40- Mirrian , Gddberg , Carym : Write where you are : How to use writing to make sense of your life , Aguide for Teens , ERIC , 1999 .

41- Obler , Loraine , K , : Language and the Brain , Combridge Approches to Lingustics , ERIC 1999 .

42- Ross, Elinor Parry : Pathways to Thinking: Strategies for Developing Independent Learners K-8. Expanded Professional Version. ERIC, 1998

43- Stevens,-Robert-J.; And-Others : Cooperative Integrated Reading and Composition: Two Field Experiments. Reading Research Quarterly; v22 n4 p433-54 Fall 1987

44- Vallin,-Marlene-Boyd : Mark Twain--Proponent of Oral Expression: His Theories and Methods on Oral Reading ; Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Communication Association, May 18-21, 1987).

الفصل السابع

اللعب التعليمي
(تعليم النحـــو مثالا)

- أولا :مكانــة النحـــو.
- ثانيا :واقــع النحـــو.
- ثالثا :محاولات تيسير النحو.
- رابعا :نتائج جهود التيسير.
- خامسا :دور طرق التدريس.
- سادسا : تعريف بالمصطلحات
- سابعا :نظريات اللعب وأنواعه
- ثامنا : الألعاب والمباريات واستخدامها في التدريس
- تاسعاً : نماذج للمباريات اللغوية

الفصـــل السابع

اللعب التعليمي (تعليم النحو مثالا)*

– وكانت جارة للحور فى الفردوس أحقابا

لهــا لعــب مصففــة تلقبهــن ألقابــا

العباس بن الأحنف

– رأت البدر توارى فى السمـــا عـــن محياها بظـــل الســـــحب

فـــتوارت لاحيـــاء إنمـــــــا قصـــدت تمثيل بعـــض اللـــعب

حين تبـــدو يخـــتبى أو حينما كان يبـــدو هـــو كانـــت تختبى

ابن تقى الدين

* أستاذ دكتور/ محمد حسن المرسي

اللعب التعليمي
(تعليم النحـــو مثالا)

أولا :مكانــة النحـــو :

قواعد النحو من أهم مقومات الاتصال اللغوي إذ لا يحدث الاتصال السليم، إلا باللغة السليمة ، الخالية من الخطأ فى الإعراب ، واللحن فى ضبط الكلمات لأن الخطأ يؤثر فى نقل المعنى المقصود ، ويؤدى إلى الخلط والاضطراب فى الفهم بل قد يقلب معنى العبارة ، ويسيء إلى هدف صاحبها منها ، ولذا ستظل للقواعد النحوية أهميتها ، فى صون اللسان والقلم من أن ينطق الأول ، أو يخط الثاني ، ما لا يتفق مع قواعد الضبط الصحيح ، مما لا يضل بالقارىء أو السامع عن المعنى المقصود.

ثانيا :واقـــع النحـــو :

وعلى الرغم من الأهمية التى يمثلها النحو فى تعليم اللغة العربية ، فقد وصلت به الحال أن أصبح من الموضوعات التى يشتد نفور التلاميذ منها ، وترتفع شكوى المتعلمين دائما من صعوبته وتعقيده ، حتى أصبح إدراك قواعد النحو ، وحسن استخدامها من المشكلات التى تواجه التلاميذ ، لقد اشتد نفورهم منها وأصبح ضعفهم فى القواعد ملموسا فى قراءتهم ، وحديثهم ، وكتابتهم ، وبدا جليا ما آلت إليه حال تلاميذنا وطلابنا فى المدارس والجامعات ، عزوفا عن دروس اللغة العربية ، وهبوطا فى مستوى التحصيل والتمثل ، والنتيجة الطبيعية لذلك ، خريجون يعملون فى كل مجال من مجالات الحياة ، اللغة على ألسنتهم رطانة ، وعلى أقلامهم عجمة وإغراب ، ولا يقتصر الأمر على ذلك ،

فالأخطاء اللغوية شائعة فى وسائل الإعلام ، والمسموعة، والمقروءة ، والمرئية؛ فالمستمع لأحاديث الإذاعة وخطب المحافل ، والقارىء لما تنشره الصحف والمطابع ، والمشاهد لكثير من البرامج التليفزيونية ليهوله ما انحدرت إليه اللغة العربية.

ثالثا :محاولات تيسير النحو :

أ- محاولات التيسير قديماً :

ولم يكن الشعور بصعوبة المادة النحوية وليد عصرنا وإنما له فى التاريخ جذور عميقة ، فقد ألف خلف بن حيان الأحمر البصري رسالة أسماها "مقدمة فى النحو "عاب فيها على النحويين وأصحاب العربية استعمال التطويل وكثرة العلل ، ولذا ألف هذه الرسالة ليستغنى بها المتعلم عن التطويل ، ورأى الجاحظ أن الإكثار من النحو وتدريسه لذاته إنما هو مضيعة للوقت ، ومشغلة للصبي عما هو أولى به ، قال فى إحدى رسائله: " وأما النحو فلا تشغل به قلبه – أي الصبي – إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ، ومن مقدار جهل العوام فى كتاب إن كتبه ، وشعر إن أنشده ، وشيء إن وصفه ، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به" .

وفى الفصل الأربعين من كتابه : " المقدمة " قال ابن خلدون تحت عنوان تعليم اللسان المضرى : " اعلم أن ملكة اللسان المضرى لهذا العهد قد ذهبت وفسدت ، ولغة أهل الجيل كلهم مغايرة للغة مضر التى نزل بها القرآن ... إلا أن اللغات لما كانت ملكات كان تعلمها ممكنا شأن سائر الملكات ...

وفى الفصل الحادي والأربعين قال ابن خلدون : " إن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ، ومستغنية عنها فى التعليم ؛ والسبب فى ذلك أن صناعة العربية ، إنما هى معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة ، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية ، فليست نفس الملكة ، وإنما هى بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ، ولا يحكمها عملا ؛ مثل أن يقول بصير بالخياطة غير محكم لملكتها ، فى التعبير عن بعض أنواعهــا ، هى أن يدخـــل الخيط فى خرت * الإبرة ، ثم يغرزها فى لفقي الثوب مجتمعين ، ويخرجها من الجانب الآخر ، بمقدار كذا ، ثم يردها إلى حيث ابتدأت ، ثم يتمادى على ذلك إلى آخر العمل،ويعطى صورة الحبك والتثبيت والتفتيح وسائر أنواع الخياطة وأعمالها ، وهو إذ طولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئا . وكذا لو سئل عالم بالنجارة عن تفصيل الخشب فيقول : هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة وتمسك بطرفه ، وآخر قبالتك ممسك بطرفه الآخر ، وتتعاقبانه بينكما ، وأطرافه المضرسة المحددة تقطع ما مرت عليه ذاهبة وجائية ، إلى أن ينتهي إلى آخر الخشبة ، وهو لو طولب بهذا العمل أو شيء منه لم يحكمه ، وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة فى نفسها فإن العلم بقوانين الإعراب ، إنما هو علم بكيفية العمل ؛ ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة فى صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين ، إذ سئل فى كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامه أو قصد من قصوده ، أخطأ فيها عن الصواب

---

* جاء فى اللسان : الخَرت ، والخُرت : الثُقب فى الأذن والإبرة وغيرها ، والجمع أخْرات ، وخَروت ، والخُرتَة بالتاء فى الحديد من الفأس والإبرة ، والخَربة بالباء فى الجلد ، والمخروت المشقوق الشفة .

وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك ، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي.

وإن كثيراً من علماء العربية أجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحثا ، وقطعوا النظر عن التفقه فى تراكيب كلام العرب . . . . ؛ فأصبحت صناعة العربية كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل ، وبعدت عن مناحى اللسان وملكته ، وما ذلك إلا لعدولهم عن البحث فى شواهد اللسان وتراكيبه ، وتمييز أساليبه ، وغفلتهم عن المران فى ذلك للمتعلم، فهو أحسن ما تفيده الملكة فى اللسان.

ولقد دعت كثرة الافتراضات والخلافات بين المدارس النحوية لتشعب آراء بعض النحويين إلى الاختصار والتبسيط ، ولم تكن محاولة ابن مالك فى كتاب "التسهيل" والزمخشرى فى كتاب " المفصل " إلا محاولة لتبسيط المادة النحوية ، وتذليل صعابها بغية تقديمها إلى الأذهان فى صورة مقبولة ومستساغة .

وثار ابن مضاء الأندلسى ثورة عنيفة ضد النحاة ودعا إلى إلغاء نظرية العامل ، والعلل الثواني والثوالث ، وأبطل فكرة التقدير التى تؤدى إلى عدم التمسك بحرفية القرآن ، وهو يود أن يحذف من النحو كل ما يستغنى الإنسان عنه فى معرفة نطق العرب للغتهم .

ب- محاولات التيسير حديثا :

أما فى العصر الحديث فقد بدأ الالتفات إلى صعوبة المادة النحوية فى التعليم ، وكان من أوائل من التفتوا إلى ذلك ، طه حسين الذى لاحظ أن اللغة التى تدرس بالمدارس لغة غريبة ،لا صلة بينها وبين الحياة ، ولا صلة بينها

وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته ، ودعا إلى تخليص اللغة العربية من القيود والأغلال ؛ لأنه إذا ظلت الحال كذلك فلابد أن يختل التوازن بين رقينا السياسي والعلمي والاجتماعي المطرد وحياتنا الأدبية الجامدة .

ولم يقف المفكرون فى تيسير صعوبة المادة النحوية عند النقد والمطالبة بالتغيير ، بل انتقلوا إلى اتخاذ صور إيجابية ظهرت على شكل محاولات للتجديد والتيسير ، وكانت أول محاولة ظهرت فى العصر الحديث هى محاولة " إبراهيم مصطفى " فى كتابه إحياء النحو عام ١٩٣٧ ، فقد انتقد النحويين الذين قصروا مباحث النحو على الإعراب والبناء ،دون أن يبحثوا خصائص الكلام من التقديم والتأخير ، والنفي والإثبات والتأكيد ، وذهب إلى أن المتكلم هو الذى يحدث الحركات لا العامل الذى طالب بإلغائه كما ذهب إلى أن التنوين علم التنكير. وفى بحثه عن معاني العلاقات الإعرابي رأى أن الرفع علم الإسناد بدليل أن الكلمة يتحدث عنها ، وأن الجر على الإضافة سواء أكانت بحرف أم بغير حرف ، وأن الفتحة ليست بعلم إعراب ولكنها الحركة الخفيفة المستحبة التى يحب العرب أن يختموا بها كلماتهم ما لم يلفتهم عنها لافت ، ويلاحظ أن هذه المحاولة امتداد وتوضيح لما قال به " ابن مضاء الأندلسى".

أما المحاولة الثانية التى أعقبت تلك فقد قامت بها لجنة تيسير قواعد اللغة العربية التى ألفت عام ١٩٣٨ بقرار من وزير المعارف بمصر ، وكانت مهمتها البحث فى تيسير قواعد النحو والصرف والبلاغة ،والتقدم باقتراحاتها فى هذا الشأن فرأت اللجنة أن أهم ما يعسر النحو على المتعلمين ثلاثة أشياء هى : الإسراف فى الافتراض والتعليل ، والإسراف فى الاصطلاحات ،

والإمعان فى التعمق العلمي ، لذلك اقترحت اللجنة إلغاء الإعراب التقديري والمحلى ؛ لعدم فائدته فى ضبط لفظ أو تقويم لسان ، وأن تجعل المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل فى باب واحد أسمته " باب المسند إليه " ، وأوصت بإلغاء الضمير المستتر جوازا ووجوبا ..

وتتكرر الدعوة إلى ضرورة تصنيف جديد للمادة النحوية عام ١٩٤٧ على يد شوقي ضيف ، فى مدخله إلى كتاب الرد على النحاة لابن مضاء ، وهى شبيهه بدعوة إبراهيم مصطفى من حيث إلغاء نظرية العامل ومنع التأويل والتقدير ، وتصنيف النحو على قاعـدة أحـوال الكلمـات لا على قاعدة العامل. ثم ينادى بتجديد النحو عام ١٩٨٢.

ولعل أقوى الدعوات وأشدها أثرا ، دعوة مؤتمر مفتشي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية ، الذى عقد فى أوائل يونيو ١٩٥٧ ، فقد دعا المؤتمر إلى تبنى منهج جديد ، يقوم على اعتبار الكلام العربي كله ، مكونا من جمل ومكملات وأساليب ، أما الجمل فإن لكل منها ركنين أساسيين،اتفق على تسمية أحدهما مسندا ، والآخر مسندا إليه ، وأما المكملات فهي كل لفظ يضيف إلى معنى الجملة الأساسية معنى يكمله ، أما الأساليب فهي تعبيرات خاصة نطق بها العرب على الصورة التى وصلت إلينا ، وقد رمت دعوتهم أيضا إلى تبويب مسائل النحو على أساس من المعاني التى تدور حولها الأساليب المختلفة ، فيجمع كل ما يتعلق بالمعنى الواحد من قواعد النحو فى باب واحد يسمى " أسلوبا " وعلى هذا فأسلوب النفي مثلا وحدة تشتمل على النفي بالحرف وبالفعل

وبالاسم ، وعلى النفي فى الزمن الماضي والحــاضر والمستقبل ، أيــا كان الأثر الإعرابي الذى تحدثه الأدوات .

رابعا :نتائج جهود التيسير :

وعلى الرغم من الجهود التى قام بها المربون لتيسير النحو ، إلا أن تلك الجهود لم تؤد إلى الغاية المرجوة منها ، فتحصيل التلاميذ فى اللغة لا يزال دون المستوى المنشود ، والأخطاء النحوية شائعة فى تعبير التلاميذ ، كما يظهر الضعف واضحا فى الإجابة عن سؤال النحو فى اختبارات اللغة العربية ،وقد ترتب على هذا ضعف فى القراءة ، والكتابة ، وفى التفكير وكراهية العربية ، وضعف فى الملكات الإنشائية والأدبية ، وخمود فى التفكير ، وجمود فى التعبير.

مما تقدم يتضح أن هناك مشكلة تتمثل فى انصراف التلاميذ عن دروس النحو ، وكثرة أخطائهم النحوية فى قراءتهم وكتابتهم وحديثهم.

وبقى أن نسأل :

- ما السبب فى هذا الضعف ؟
- ولم يضيق التلاميذ بالنحو ؟
- ولم يقــل فهمـــــهم له ؟

ولم يعجزون عن فهم قواعده والتطبيق عليها ولو كانوا لتلك القواعد حافظين؟

خامسا :دور طرق التدريس :

أرجع معظم المربين هذه الأسباب إلى طرق التدريس ، وقلة البحوث التجريبية فى مجال تعليم اللغة العربية ، فهم يرون أن ضعف التلاميذ فى اللغة العربية ظاهرة ملحوظة ، وأن سبب ذلك هو سوء طرق تعليمها ، ويرجع هذا السوء إلى نقص البحوث العلمية عامة ، والتجريبية خاصة ، التى يمكن عن طريقها تحسين هذه الطـــرق وتطويرهـــا ، فسهولة القواعد أو صعوبتها ليست فى مادتها ، وإنما يرجـــع سبب هذا إلى طرق تدريسها ، فإذا درست بطريقة آلية جافة ، لا تستثير التلاميذ ولا تحفز هممهم ، رغبوا عنها ، أما إذا استخدمت فى تدريسها طريقة تثير شوقهم ، وتسترعى انتباههم مالوا إليها وألفوا دراستها ، كما أن ظاهرة صعوبة تعلم اللغة على المتعلمين.، يسلم بها كثير ممن يشتغلون بالعملية التربوية ، ويسلم بها أهل الرأي والفكر فى المجتمع، وهى ظاهرة تحتاج إلى دراسات وبحوث لمعرفة عوامل الصعوبة وأسبابها ثم محاولة العلاج.

فإذا كانت هذه هى الحال ، وإذا كان التلاميذ فى المرحلة الأولى من التعليم، لا يستمتعون بدراسة اللغة فهذا قد يرجع إلى أن المدرسين يجعلون كل همهم تلقين القواعد للتلاميذ ، وقلما يدربونهم عليها ، وإذا دربوهم كان التدريب جافا ، والتدريب الجاف على المهارات حرىّ أن يكبت الأشواق الحارة إلى المعرفة ، وأن يخمد أشد الأذهان يقظة وتوقدا.

ومن ناحية أخرى فإن المدرسين لا يستغلون اهتمامات التلاميذ وميولهم الطبيعية ، ولعل أبرز هذه الميول فى هذه المرحلة العمرية ، الميل إلى اللعب ،

ولذا عنيت التربية الحديثة باستغلال ميول الأطفال فى تعليمهم وتربيتهم ، فاستغلت الألعاب والمباريات فى تدريس كثير من المواد مثل الرياضيات ، والدراسات الاجتماعية ، واللغة الإنجليزية ، وبالمقابل ففرص استغلال الميل إلى اللعب فى دراسة اللغة العربية واسعة ومنوعة ، ويمكن استخدام كثير من الألعاب الشائعة بين التلاميذ ، وتحويلها إلى مباريات لغوية ، يكون الغرض منها تعويد التلاميذ نطق عبارات عربية سليمة ، وجودة افتنان المدرس فى استخدام هذه المباريات فى دروس اللغة العربية يكسبها تشويقا وجاذبيه وإغراء للأطفال.

ولقد كان المربون الأقدمون يدركون أن الطفل نشيط بطبعه ، وأنه كثير الحركة ، وكانوا يشجعون فيه هذه الطبيعة – كما ذكرت فتحية سليمان –لعلمهم أن فى نشاط الجسم يقظة للعقل وصفاء للذهن ، ولذلك كانوا يدركون أن الهدوء والسكون ليسا من طبيعة الأطفال ، ويرجعون هذا السكون إلى مرض يصيبهم أو بأس ألم بهم (يحكى أن أبا القاسم عبد الله بن محمد أحد علماء المغرب ، سأل معيقب بن أبى الأزهر : ما حال صبيانكم فى الكتاب ؟ فأجاب معيقب : ولع كثير باللعب . فقال أبو القاسم : إن لم يكونوا كذلك فعلقوا عليهم التمائم).

وفى الفصل الثاني والثلاثين من كتاب "المقدمة" أكد ابن خلدون أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم ؛ وذلك أن إرهاف الحد بالتعليم مضر بالمتعلم ، سيما فى أصاغر الولد ، لأنه من سوء الملكة ، ومن كان مرباة بالعسف والقهر من المتعلمين سطا به القهر ، وضيق عن النفس فى انبساطها ، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث ، وهو التظاهر بغير ما فى ضميره ، خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه ، وعلّمه المكر والخديعة

لذلك ، وصارت له هذه عادة وخلقا ، وفسدت معاني الإنسانية التى له من حيث الاجتماع والتمدن ، وهى الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله ، وصار عيالا على غيره فى ذلك ، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل ، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها ؛ فارتكس وعاد فى أسفل السافلين.

وهكذا وقع لكل أمة حصلت فى قبضة القهر ، ونال منها العسف ، واعتبره فى كل من يُملك أمرُه عليه ، ولا تكون الملكة الكافلة له رفيقة به .

فينبغي للمعلم فى متعلمة والوالد فى ولده أن لا يستبدا عليهما فى التأديب ، ومن كلام عمر رضي الله عنه : " من لم يؤدبه الشرع لا أدبه الله " حرصا على صون النفوس عن مذلة التأديب ، وعلما بأن المقدار الذى عينه الشرع لذلك ، أملك له ، فإنه أعلم بمصلحته.

ومن أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين ، فقال: يا أحمر إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه ، فصير يدك عليه مبسوطة وطاعته لك واجبة ، وكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين ، أقرئه القرآن ، وعرفه الأخبار ، وروه الأشعار ، وعلمه السنن ، وبصره بمواقع الكلام وبدئه ، وامنعه من الضحك إلا فى أوقاته ، وخذه بتعظيم مشايخ بنى هاشم إذا دخلوا عليه ، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه ، ولا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها ، من غير أن تحزنه فتميت ذهنه ، ولا تمعن فى مسامحته ؛ فيستحلى الفراغ ويألفه ، وقوّمه ما استطعت بالقرب والملاينة ، فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة.

وفى الجزء الثالث من كتاب " إحياء علوم الدين " فى فصل رياضة النفس تحت عنوان : " الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر" ، أكد الإمام الغزالي على تربية الصبيان ، وذكر فى ذلك توجيهات قيمة مستفيضة ، نختار منها " : اعلم أن الطريق فى رياضة الصبيان من أهم الأمور وأوكدها ، والصبي أمانة عند والديه ، وقلبه الطاهر نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة ، وهو قابل لكل ما نقش ، ومائل إلى كل ما يمال به إليه ، فإن عود الخير وعلمه ، نشأ عليه وسعد فى الدنيا والآخرة ، وشاركه فى ثوابه أبواه وكل معلم له ومؤدب ، ثم مهما ظهر من الصبي من خلق جميل وفعل محمود ، فينبغي أن يكرم ويجازى عليه بما يفرح به ، ويمدح بين أظهر الناس ، فإن خالف ذلك فى بعض الأحوال مرة واحدة فينبغي أن يتغافل عنه، ولا يهتك ستره ، ولا يكاشفه، ولا يظهر له أنه يتصور أن يتجاسر أحد على مثله ، ولا سيما إذا ستره الصبي واجتهد فى إخفائه ؛ فإن إظهار ذلك عليه ربما يفيده جسارة حتى لا يبالى بالمكاشفة ، فعند ذلك إن عاد ثانياً فينبغي أن يعاتب سراً ويعظم الأمر فيه ، ويقال له : إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا وأن يطلع عليك فى مثل هذا فتفتضح بين الناس ، ولا تكثر القول عليه بالعتاب فى كل حين ؛ فإنه يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح ، ويسقط وقع الكلام من قلبه.

"وينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتّاب أن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب بحيث لا يتعب فى اللعب ، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه إلى التعلم دائماً ، يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش، حتى يطلب الحيلة فى الخلاص منه رأساً ".

إن حاجة الطفل إلى اللعب هى التى تساعد على إمكان الملاءمة بين المدرسة والحياة ، فمهما يكن العمل الذى نود أن يقوم به الطفل ، فلابد من إيجاد وسيلة لتقديمه له فى صورة لعب ، كي يستطيع هذا العمل أن يعبىء طاقة الطفل ، ويركز اهتمامه ومجهوده للقيام به ، ولذلك فمن المتصور أنه لو تم تقديم النحو لتلاميذ المرحلة الأولى من التعليم عن طريق اللعب والمباريات ، باستغلال ميل التلاميذ لهما ، وشغفهم بهما ، لتحققت الرغبة لدى التلاميذ ، تلك الرغبة التى تساعدهم على تحقيق الغاية المنشودة ، لذا فقد أصبحت أرقى أنواع المدارس وأكثرها تمشيا مع نظريات التربية هى التى يصبح فيها الجد ضربا من ضروب اللعب ، أو بمعنى آخر التى يسود العمل فيها روح اللعب ، ولقد حذر "على الجارم" من خطورة عدم مراعاة ذلك فقال : "سيبقى تعليم العربية شائكا مادامت تدرس بعيدة عن طبائع الطفل وميوله ، ومادام الطفل لا يجتذب إلى قواعد اللغة بوسائل التشويق ، ومادام لا يجد رغبة ولا دافعا يحفزه إلى دراسة العربية".

وتجدر الإشارة إلى الجهود المشكورة ، والتجارب الرائدة الناجحة التى أجريت فى المدارس النموذجية منذ نشأتها ١٩٣٢ ، وذلك بهدف استغلال الألعاب اللغوية فى تدريس اللغة العربية.

وقد يكون من أسباب ضعف الطلاب – وخاصة فى مرحلة التعليم الأولى– فى اللغة العربية ، وأن مناهجها وطرق تعليمها درجت على تقسيمها إلى فروع أدت إلى قصم وحدتها. ومن المسلم به أن اللغة العربية وحدة متكاملة ، وأن الفصل بين فروعها إنما هو من أجل أغراض التعليم فقط ، وأن التقدم فى أي

فرع من فروعها ، يؤثر على بقية فروعها ، ومن خلال هذا التصور لوحدة الفروع اللغوية ، واستخدام اللعب والمباريات فى تدريس النحو ، وأثر ذلك فى باقى فروع اللغة ، يجب أن تتجه التربية إلى محاولة تحسين الطريقة التي يقدم بها النحو لتلاميذ المرحلة الأولى من التعليم ، وذلك عن طريق استغلال الألعاب والمباريات اللغوية ، مع رصد أثر ذلك على الأداء اللغوي عامة لدى التلاميذ.

سادسا : تعريف بالمصطلحات

١- المباريات Games

عــرف "بيــج وتومـــاس Bage and Thomas المباريات بما يلى :

المباريات مناشط معدة إعداد خاصا ، تتيح فرصا لممارسة جوانب معينة من الحياة ذاتها ، وأسلوب تمارس المناشط من خلاله ، وهذا يؤدى بالتلاميذ إلى تمثل نشط للمعلومات ، من أجل توجيه السلوك نحو أهداف مرغوبة .

وعرف " جود Good المباريات بما يلى :

المباريات التعليمية أسلوب من أساليب التعلم ، يستخدم فى التعليم والتدريب، ويقوم على التنافس وعلى إيجابية التلاميذ ، ويجعلهم يحققون الأهداف المرغوبة من خلال الأطر والقوانين المحددة للمباراة .

ومن التعريفين السابقين ، ومن كتابات أبو العزم عن الألعاب اللغوية نرتضى التعريف التالي :

المباريات اللغوية هى ألعاب ذات قواعد معينه ، وتعنى بتحقيق النمو اللغوي لدى المشاركين ، وتقوم على التنافس الفردي أو الجماعي ، ويمكن للمعلم أن

يستغلها فى تعليم اللغة ، أي أنها تأخذ من اللغة نقطة انطلاق لها، وإذا كانت المباريات تشترك مع الألعاب فى النشاط والترويح ، فإنها تزيد عليها بأنها تحد بقواعد محددة ، وتأخذ الطابع التنافسي الفردي أو الجماعي ، ففي نهاية المباراة يكون هناك الفائز أو فريق الفائزين ، وهذا يعنى أن المباريات تعنى الألعاب فى شكلها المقنن المحدد بقواعد معينة ، وله أهداف تربوية مرغوبة .

٢- النحو Grammar

أ- عرفه كل من (Milori & Milori 1991) بأنه :

عدد من القواعد المفروضة التى تمثل سلطة التصحيح ، والواقع أنه أكثر اتساعاً من ذلك ؛ فهو نظام مركب ، ومجرد ، ومتأصل فى اللغة ، ولم يفرضه المتخصصون ، وكل متحدث أصلى للغة ، لديه معرفة ضمنية لنحو لغته ، تلك المعرفة التى تمكنه من فهم اللغة واستخدامها

ب-وعرفه كل من (Harris & Hodges 1995) بأنه :

- وصف لغوى للغة ما ، وفى هذا التعريف فإن النحو يتضمن وصفاً صوتيا وصرفياً ، ونحويا ، ودلالياً ، لكل من البناء اللغوى فى وقت معين ، وتطور هذا الوصف عبر الزمن .
- هو الدراسة الوصفية لإحدى اللغات .
- ما يعرفه المرء عن بناء لغته القومية واستخدامها ، بما يؤدى إلى الاستخدام الاتصالي الابتكارى لها .

ج- وعرفه (وهبة والمهندس 1984) بأنه :

العلم الذى يعرف به أحوال أواخر الكلمات إعراباً وبناء ، كما يعرف به النظام النحوى للجملة ، وهو ترتيبها ترتيباً خاصاً ، بحيث تؤدى كل كلمة فيها وظيفة معينة ، حتى إذا اختل هذا الترتيب اختل المعنى المراد.

د- وعرفه (ابن جنى) فى باب القول على النحو من كتابه (الخصائص) بأنه:

هو انتحاء سمت كلام العرب ، فى تصرفه ، من إعراب وغيره ، كالتثنية، والجمع ، والتصغير ، والتكسير ، والإضافة ، والنسب ، والتركيب ، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها فى الفصاحة ، فينطق بها وإن لم يكن منهم ، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها.

سابعا :نظريات اللعب وأنواعه

وفى كتابة القيم " اللعب والمحاكاة وأثرهما عند الإنسان " ذكر العلامة على عبد الواحد وافى نظريات اللعب ، وأنواعه ، فيما يلي :

أ- نظريـــات اللعـــب :

١- الاستجمام أو الراحة من عناء العمل "لازاروس"

٢-فضل الطاقة والنشاط الزائد عن الحاجة " شيلر وسبنسر"

٣-التلخيص أو التخليص من بعض ميول وراثية . "ستانلى هول "

٤- النظرية الإعدادية أو نظرية الإعداد للحياة المستقبلة " كارل جروس"

٥- نظرية النمو الجسمي "كارت "

٦- نظرية التوازن "كونراد لانج"

٧- نظرية التنفيس أو التهدئة. (" كارت " صاحب نظرية النمو الجسمى)

بـ أنـــواع الألعـــــاب :

١- ألعاب الحركة .

٢- ألعاب الحواس .

٣- الألعاب اللفظية .

٤- الألعاب النفسية ، وتضم :

أ- الألعاب الإدراكية

ب- الألعاب الوجدانية

ج- الألعاب الإرادية

٥- ألعاب المقاتلة والكفاح .

٦- ألعاب الصيد .

٧- ألعاب الجمع والادخار .

٨- الألعاب العائلية ، وتضم :

أ- ألعاب العرائس

ب- ألعاب الخطبة والزواج

ج- ألعاب الأب والأم

د - ألعاب التدبير المنزلى

٩- الألعاب الاجتماعية .

١٠- الألعاب الصناعية .

١١- الألعاب الزراعية .

جـ- التعلـــم بهجـــة :

التعلم بهجة ، فرح فى فطرته ، وفى طبيعته ، فما الذى أفقد طفلنا بهجة التعلم ؟ بل ما الذى أفقد الطفل فينا جميعا بهجة التعلم وفرحته ؟!

وإذا كان التعلم فى فطرته بهجة ، فهل آن لنا أن ننظر فيما أفقده روحه يوم أفقده بهجته ؟

هل آن لنا أن نبحث عن مصادر البهجة فى التعلم ؟ لنعيد إليه روحه الضائعة ، وبهجته الغائبة ؟

من أجل إعادة البهجة للتعلم ، اتجهت التربية إلى إدخال ضروب اللعب وأنواع النشاط فى العمل المدرسي ، متخذة من ألعاب الطفل ، ومعلوماته ، ومداركه ، أساسا تبنى عليه طرق التعليم ، ومواد الدراسة ، ويتحقق ذلك بوضع التلميذ فى المواضع التى تهيىء له من النشاط البدنى ، ما يحرك فيه ميول الطفولة ، ليسرع إلى المدرسة راغبا مختارا ، ويؤدى عمله بها فرحا مسرورا.

ثامنا : الألعاب والمباريات واستخدامها في التدريس

للتعرف على الألعاب والمباريات واستخدامها فى التدريس نعرض ما يلى :

أ- استخدام الألعاب والمباريات فى التعليم :

١- فى خارج مصر .

٢- فى مصر " المدارس النموذجية".

ب- الأهمية التربوية للألعاب والمباريات.

ج- استغلال المباريات فى مدراسنا.

د- بناء المباريات ، ومعاييرها ، ووسائل نجاحها .

أ- بدء استخدام المباريات والألعاب فى التربية والتعليم .

اللعب هو الوسيلة التى تنتهجها الطبيعة فى تربية الفرد ، وإعداده للحياة لذا تتجه الطرق الحديثة إلى إقامة أسسها على عنصر اللعب ، وسوف نناقش بدء استخدام المباريات فى التربية والتعليم فى الخارج ثم فى مصر متمثلا فى المدارس النموذجية.

١- بدء استخدام الألعاب والمباريات خارج مصر .

يعد المربى الألماني "فردريك ويليام فرويل " من أوائل من راقب الأطفال ، وتبصر فى أحوالهم وطبائعهم ، فوجدهم مفطورين على اللعب ، ميالين للحركة، محبين استخدام حواسهم فيما يحيط بهم من الأشياء ، واهتدى إلى ما فيهم من حب الاستطلاع ، والاستحواذ، والولع بفك الأجسام وتركيبها ، وأعظم شيء توصل إليه من مراقبته الأطفال ، هو أنه ظهرت له ميولهم الطبيعية للعب، وعليها بنى طرق تربيتهم ، وتهذيبهم ، وحتم أن تصاغ أساليب التعليم الأولى فى شكل ألعاب منظمة يشتاقها الأطفال ويميلون إليها بفطرتهم ؛ لتساعد على نمو قواهم الجسمية والعقلية والخلقية ، فمن رأيه أن للسرور شأنا عظيما فى تنمية النفس والجسم ، ولذا يجب علينا بذل كل ما فى وسعنا لجعل أساليب التعليم جذابة شائقة ، وأن نهيىء للأطفال أعمالا تبعث فيهم السرور ، وتملأ قلوبهم غبطة وسعادة.

لذا أنشأ " فرويل Froebel " روضة الأطفال عام ١٨٤٠ ، وكان التعليم فيها يقوم على اللعب ، وكانت الحركات والألعاب والأعمال التى يأتيها الأطفال مختارة ؛ لغاية تهذيبيه تكفل نمو الجسم ، وشحذ الذهن ، وكسب المهارة ، وإعلاء الخلق. تلك كانت طريقته ومبادئه المتبعة وهى طريقة ظاهرها لعب وباطنها نشاط عمل.

ومن الذين فطنوا الى أهمية اللعب ، وإلى ضرورة جعله وسيلة من وسائل التربية والتعليم ، "ماريا منتسورى Maria Montessori المربية الإيطالية ، فقد استفادت من دراستها فى علم النفس ، فأخذت تطبق بعض ما بدا لها من نظريات على الأطفال ، واتخذت طرقا حسية عملية فى تربيتهم واعتنت بهم من الناحيتين : الصحية ، والجسمية ، وقد تميزت طريقتها بما يلي :

- أن عملية التربية والتعليم تقوم على طريقة اللعب .
- العناية بالتدريب الحسي والعضلي بجوار التدريب العقلي.
- العناية بالتربية الاجتماعية بجوار التربية الفردية.
- ترك الحرية للطفل فى أثناء عملية التربية والتعليم – مع إشراف هادىء رزين – يعنى كل العناية بأن يتعلم بنفسه لنفسه ، عن طريق ما يعطى من أجهزة وهو مستمتع سعيد بطفولته .

وكان عدد الأجهزة التى ابتكرتها ستة وعشرين جهازا ، ومنها ما يمرن الحواس ، منها ما يزود بالمعلومات ، ومنها ما يعطى خبرات مختلفة ، وقد سارت طريقتها هذه لتؤدى الأغراض منها دون ثواب أو عقاب ، ولأنها لا تقر استعمال هذه الأساليب فى التربية وإنما تؤمن بمذهب " جان جاك روسو Jean

Jaques Rousseau فى ترك الطفل يتعلم عن طريق خبرته وتجربته لا عن طريق ثواب أو عقاب.

وقد فطن المربى البلجيكى "أوفيد دكرولى Ovid Dcrauly إلى أهمية اللعب كوسيلة للتربية والتعليم ، وحيث أنشا مدرسة سنة ١٩٠٧ بقرية " أكسل" قرب "بروكسل" وكان الغرض منها إعداد الأطفال للحياة عن طريق الحياة ، وقد اختار تلك القرية ، لأنه كان يدعو إلى أن يكون التعليم عن طريق الطبيعة، فيلاحظ الأطفال ما يطرأ على الكائنات الحية من تغيير، وما يتقلب على القرية من أجواء ، وما يسقط عليها من مطر ، وما يعتربها من تغيرات ، وما فى سمائها من أفلاك ، وما فى جوها من طير ، وما يسبح فى مائها من أسماك وما يدب على أرضها من حيوان ، وما يجوس خلالها من حشرات ، وعن طريق هذه الملاحظة يتعلم الطفل الشيء الكثير.

وكانت مدرسته تضم أطفالا من سن الرابعة إلى الخامسة عشرة ، ولم تكن الفصول فى مدرسة "دكرولى" كالفصول فى مدراسنا اليوم ، وإنما كانت أمكنة لنشاط التلاميذ المتصل ، يجرب فيها الطفل ، ويركب ، ويحل ، ويلاحظ ويشاهد ، ويقيس ، وهو متمتع بحريته ، شاعر بمسئوليته ، يحس بلذة ناتجة عـن العمل الذى يقوم به ، والذي يتفق مع ميوله ، وطبيعية كانت أو مكتسبه

٢- بدء استخدام الألعاب والمباريات فى التدريس فى مصر متمثلا فى المدارس النموذجية :

لم تكن مصر بمعزل عن المد التربوي ، فقد جرت بها محاولات رائدة ، نادى بها ، وبذل فى سبيلها ، رواد مربون كان لهم من الفضل فى هذه السبيل ما سيظل علامة مضيئة فى تاريخ الفكر التربوي العربي ، ففي وسط ظروف صعبة متمثلة فى الاحتلال الإنجليزي لمصر ، وقبضته المحكمة على مجريات التعليم فيها ، قام فريق من هؤلاء الرواد بإنشاء الفصول التجريبية والنموذجية بمدارس الأورمان عام ١٩٣٢ ثم مدرسة حدائق القبة عام ١٩٣٩، وخلال تلك الفترة أخذوا يعملون فى دأب صامت مصرّ ، وحققوا نتائج طيبة ، نحاول نحن – أبناء هذا الجيل – أن نباريها أو نجاريها ، ومن هؤلاء الرواد : إسماعيل القبانى ، ومحمد فؤاد جلال ، وعبد العزيز القوصى ، ومحمد قدري لطفي ، ومحمود رشدي خاطر ، وأحمد المهدي عبد الحليم ، وصلاح قطب ، ومحمد عبد الحميد أبو العزم ، ومحمد أحمد المرشدى ، وعبد العزيز عبد المجيد .

كانت المدارس النموذجية – عند قيامها فى الربع الثاني من القرن العشرين – تمثل ثورة على المبادىء والطرق والأساليب والتنظيمات البالية التى سادت التعليم فى مصر فى تلك الفترة ، وكان الغرض من إنشاء الفصول التجريبية هو تطبيق أحدث المبادىء التى وصل إليها المفكرون فى التربية ، لمعرفة أيها أكثر ملاءمة للبيئة المصرية ، وعلى أي وجه ينبغي أن تطبق عندنا كي تحقق الأغراض المقصودة منها.

ولعل من أهم الأساليب والطرق والتنظيمات التى طبقتها المدارس النموذجية تجريب طرق جديدة فى تدريس المواد المختلفة مثل التدريس عن

طريق المشكلات فى المواد الاجتماعية والعلوم ، وتعليم القراءة والكتابة عن طريق البطاقات فى اللغة العربية ، والتعليم عن طريق اللعب فى المرحلة الابتدائية ، يقول "إسماعيل القباني منشىء هذه المدارس:" جعلنا المكان الأول فى مناهجنا للألعاب ، والأشغال اليدوية ، والرسم والموسيقى ، والقصص والتمثيل والسينما، ومن هذه المواد ما يدرس فى المدارس الابتدائية الأخرى، ولكنها فى الفصول التجريبية تختلف عنها فى تلك المدارس من حيث درجة العناية بها ، وروح الدراسة فيها ".

"لقد كانت المدارس النموذجية التجريبية منذ أنشئت عام ١٩٣٢ تستهدف أغراضا ثلاثة :

الأول : أن تكون ميدانا لتجربة المستحدث من نظريات التربية وطرق التدريس.

والثاني : أن تكون ميدانا لنشاط جسمي وعقلي وروحي متعدد النواحي مختلف الأساليب .

والثالث : أن تكون مركزا يشع على غيـرها مـن المدارس نتائج ما تجريـه من التجارب وما تتبعه من الطرق .

لقد نادى "إسماعيل القباني" بأن يكون التعليم عن طريق العمل وفى هذا الصدد، يقول :

"إن التعليم المثمر هو الذى يكون نتيجة للعمل ، وإن ما تسير عليه المدارس التقليدية من الفصل بين المعرفة النظرية والنشاط العملي خطأ ، يترتب عليه أن تصبح الأفكار والنظريات مجرد صيغ لفظية جوفاء ، فالمعرفة فى مراحلها الأولى تمثل قدرة على توجيه العمل ، توجيها منطويا على الفهم ،

ومن هنا ينبغي أن تكون الخطوة الأولى فى دراسة أي موضوع خطوة ينشط فيها التلميذ بدافع من نزعاته الذاتية ، ويمر فيها فى أثناء نشاطه بخبرات فعليه، يتعلم عن طريقها معاني الأشياء ، ويواجه مواقف تدفعه إلى التفكير ، وهذا النشاط المبدئي لازم فى جميع مستويات النمو ، وهو أشد ما يكون لزوما فى مستوياته الدنيا ، إذا أن الطفل حينئذ لا تكون لديه فى أكثر الأحيان الدوافع والخبرات الضرورية لتحصيل المعلومات فى حد ذاتها ، وكثيرا ما تخطيء المدارس إذ تقدم له المعلومات مفترضة وجود تلك الخبرات . "

وانطلاقا من الفلسفة التى اعتنقتها المدارس النموذجية ، وتحقيقا للمبادىء التى دعت إليها ، نادى " أبو العزم " باستخدام الألعاب اللغوية فى التدريب على الاستعمال السليم لقواعد اللغة العربية ، ونادى كذلك باستخدام الغناء والتمثيل فى تعليم اللغة ، ولم يكن ذلك سهلا فى ظل المستعمر ، والجهل التربوي ، يقول عما كان يصادفه من عقبات : " وقد كانت استجابات القوامين على شئون التعليم لصرخاتنا الأولى ، استجابات يغلب عليها التباطؤ، والاستخفاف ، وعدم الإيمان بما ندعو إليه ، وكان كثير من القائمين على شئون التعليم يتهموننا فى كثير من الأحيان بما نحن منه براء ، كانوا يتهموننا بأننا – باتجاهنا هذا– نفسد تعليم اللغة ، ونذهب بما يرون أنه يحيط بها من قدسيه واحترام ووقار ، وأننا نضيع أوقات الصبية والتلاميذ فى مناشط لا تغنى ولا تفيد ، وكان منهم من يتربص بنا الدوائر ، ويحاول تعريضنا للأذى والمكروه ، ولكن إيماننا كان قويا لا يعبأ بالأذى والمكروه ، وتصميمنا كان ثابتا لا يهزه مكر الماكرين ، وكيد الكائدين ، ومازلنا ماضين فى اتجاهنا بإيمان راسخ ، ومازلنا منطلقين فى دعوتنا بعقيدة ثابتة ، وأكبر الظن أننا سنظل كذلك إلى أن نفارق الحياة " .

وبشأن الألعاب اللغوية التى استخدمها فى تدريس النحو للمرحلة الابتدائية فقد حدد ألعابا بعينها ، وقام بشرحها ، وبين كيفية القيام بها ، ففي عام ١٩٤٧ عرض بحثا على المؤتمر الثقافي العربي الأول بلبنان (٢) ، وذكر فيه على سبيل المثال لعبتي : " التغمية ، وكشف المخبأ " ثم عاد وتحدث باستفاضة عن استخدام الألعاب اللغوية فى أحد كتبه (٣) ، وذكر ست لعبات هى : التغمية ، وكشف المخبأ ، والكيس ، والجوز والفرد ، والصندوق ، وأنا وأنت .

ولقد أنارت هذه الجهود الطريق أمام غيره من التربويين ، فبدأت الكتابات تتوالى داعية إلى استخدام الألعاب اللغوية فى تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الأولى ، إلا أنه لاحظ أن هذه الكتابات لم تزد شيئا عما قاله " أبو العزم " وما قام به.

ومن الذين شاركوا في هذه الكتابات :

"محمد أحمد المرشدى ، "وحسن الحريري وأحمد يوسف" ، "وعلى الجمبلاطى وأبو الفتوح التوانسى" ، " ومحمد عطية الابراشى "وعبد العليم إبراهيم " ،"ومحمد صالح سمك " ، أما "محمد قدري لطفي فقد تحدث عن استخدام الألعاب التى يمرن بها الطفل على الفهم ، وحسن استعمال الألفاظ اللغوية وقال : ومن أمثلة ذلك ألعاب التخمين التى يطالب أحد الأطفال فيها بمعرفة شيء تولى وصفه آخرون ، وحول هذه الفكرة تقريبا أشار "حسين قوره " إلى لعبة لغوية سماها "عروستى".

وباستعراض الألعاب اللغوية السابقة نجدها ست لعبات ، ابتكرها " أبو العزم " وتناقلها عنه المربون اللاحقون ، ويضاف إليها فكرة لعبة التخمين لقدري لطفي ، وهى نفسها الفكرة التى بنى عليها حسين قورة لعبة " عروستى".

الألعاب اللغوية فى فروع اللغة الأخرى :

هناك من المربين من تحدث عن استخدام الألعاب اللغوية فى فروع اللغة الأخرى ، فمنهم من تحدث عن بعض الألعاب التى تفيد فى تعليم الكلمات والتعرف عليها مثل : لعبة صعود السلم ، ولعبة اختيار الكلمة ، ولعبة البنجو ولعبة الكمسارى ، ولعبة النرد ، ولعبة الدومينو ، ولعبة صيد السمك ، ومن تحدث عن استعمال الألعاب اللغوية وذكر منها : لعبة الاسم ويلاحظ أنها لعبة " أبو العزم " " أنا وأنت " ثم عرض لعبة القائد والجند ، ولعبة الصياد والسمكة ومنهم من تحدث عن استخدام المباريات اللغوية فى الاستماع والحديث فذكر فى مجال الاستماع لعبة " الطفل الضائع " وفى مجال الحديث ذكر أنه يمكن استخدام ما يسمى بصندوق الأشياء كما يمكن إقامة مباريات بين التلاميذ مثل سلم المفردات ، والحديث فى التليفون .

بـ الأهمية التربوية للمباريات والألعاب التعليمية :

إن من أهم المبادىء التربوية ، أن تتلاءم التربية مع ميول التلاميذ ، وتلميذ المرحلة الابتدائية الذى يجتاز مرحلة الطفولة المتأخرة يمتاز بميله إلى النشاط واللعب ، والحركة والانطلاق ، بل إن مناشط اللعب تبلغ ذروتها فى الطفولة الوسطى ، ففي الأعمار من حوالى ست سنوات إلى إحدى عشرة سنة يبلغ مقدار

التنوع فى اللعب والإسهام فيه مبلغا لا مثيــل لــه فى الأعمار الأخرى ، لذا يتجه نظر التربية الحديثة ، إلى الملاءمة بين الطفل وحاجاته ، والمجتمع وحاجاته ، والتوفيق بينهما ، ومن بين الطرق التى فطن لها المربون للوصول إلى هــذه الغــاية ، هي أن يعمــل الطفــل ويتعلــم مــن تجارب Learning by doing والاستعانة بما لدى الطفل من ميول وراثية ومكتسبه ، وما يميل إليه من حركة واستطلاع ، وحب للعمل ، وإقبال عليه ، وشغف به فى تعليم الطفل بطريقة شيقة يميل إليها ، ويحب القيام بها ويكررها دون أن يمل أو يسأم.

ويجمع المربون على أن للمباريات التعليمية واللعب فوائد تربوية كبيرة ، وفيما يلي عرض لآراء بعض المربين التي وردت حول أهمية اللعب.

آراء بعض المربين التى وردت حول أهمية اللعب فى الكتابات الأجنبية :

يرى "فروبل Froebel " أن اللعب للطفل كالمرآة التى تعكس معركة الحياة التى سوف يواجهها فى المستقبل ، لذلك فإن الإنسان من أجل أن يعد نفسه ، ويقوى لخوض معركة الحياة ، فإنه يبحث عن العوائق والصعاب ؛ كي يتغلب عليها فى اللعب وهو مازال طفلاً أو صبيا ، كما لاحظ أن الأطفال المحبين للعب يتميزون بالذكاء والقدرة على الدراسة ، والقابلية للتعليم ، كما أن اللعب يساعد الأطفال على التعامل مع أندادهم ويعلمهم التعاون ويكون لديهم علاقات إنسانية بعضهم مـــع بعضهم الآخر .

ويرى "ماكارنكو Makerenko" أنه كما يربى الطفل أثناء اللعب فسيكون هكذا عندما يكبر وسيكون أسلوب عمله كذلك ، وعليه فإن رجل المستقبل

سيربى باللعب ، ويرى "هل Hall" أن الطفل يزاول اللعب كغريزة ولذا يجب أن يوجه اللعب بالأسلوب الصحيح ، وترى "بلنسكايا Blinskaja " أن من فوائد اللعب التربوية أن الطفل يحصل المعرفة ، ويكتسبها ، ويتعلم التفكير .ويرى "أرندت Arendt" أن اللعب التعليمي يجب أن يشجعه المربون فهو أحسن السبل كي يعبر الأطفال عن أنفسهم ، ويستخدموا ما اكتسبوه من معرفة ويرى " بيش Bessch "أن الألعاب التى تؤدى بقواعد معينة مهمة بالنسبة لنمو النفس والأخلاق والإرادة.

وعن القيمة التربوية للعب التعليمي يرى بعض المربين أن اللعب عند الطفل هو ميدان تعبيره ، ومسرح خيالاته ، وهو الفرصة القيمة التى يتصل فيها بما حوله ، ومن حوله وهو المعمل الذى يختبر فيه قوته وقوة غيره ، وعن طريقه ينمو حسيا وذهينا واجتماعيا ، وعن طريقه كذلك نجد الفرصة الذهبية لفهمه ودراسته.

كما أن كثيرا من المدرسين الذين استخدموا المباريات فى تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للصغار وحتى البالغين قد أصابتهم الدهشة من النتائج العظيمة التى حققتها هذه المباريات ، وقد وجدوا أن المباراة الجيدة وسيلة مدهشة لتحطيم روتين حجرة الدراسة ؛ لأنها تعطى المتعة والراحة ، وفى الوقت نفسه يتم تعليم اللغة ، بل إن المباريات تثرى هذا التعليم . كما أن المباريـــات تعد وسيلة نافعة للنهوض بالتلاميذ الذين يقل مستواهم عن المتوسط.

ويرى بعض المربين أن المباريات يمكن أن تستخدم لتحقيق الأهداف السلوكية ، كما يمكن استخدامها فى تقديم الأفكار الجديدة ، وتطبيقاتها ، وتطوير

الأفكار السابقة ، وبالإضافة إلى أنها تستخدم فى التدريب وتدعيم المهارات ، فإن الهدف الرئيس الذى حدده عديد من التربويين لاستخدام المباريات هو الدافعية ، وأن التلاميذ يستمتعون جدا بالألعاب ، حتى أن أية طريقة أخرى لا تكون ممتعة عند مقارنتها بطريقة المباريات.

كما يرى بعض التربويين أن الألعاب تتيح للأطفال فرصة ممارسة الحياة كما أنها تثير انتباههم ، كما يرون أن الألعاب توفر المناخ التعليمي الذى يوصل إلى التعلم الخلاق ، ويجعـل الطـالب متحمسـا مشوقا ، وأن المباراة القائمة على أساس العلم وسيلة متعددة المزايا والجوانب ،إذ يتسنى عن طريقها تحقيق عدد كبير من الأهداف والأغراض التربوية خارج نطاق المناهج الدراسية التقليدية الهادفة إلى حشو الأذهان بالحقائق ، وأنها أداة لتشجيع المشتركين فيها على البحث وإعمال العقل ، وقدح زناد الفكر ، وتنمية روح الابتكار ، والتفكير الخلاق ؛ مما يساعدهم على ممارسة العمليات الفكرية المختلفة التى تعتبر ذات أهمية كبرى فى التربية المعاصرة.

كما يرون أن المباريات تولد بطبيعتها درجة عالية من استغراق الطالب فى الدراسة والبحث ، وهذه ميزة ذات فائدة خاصة بالنسبة للطلاب الذين لم يؤتوا حظا كبيرا من المقدرة العلمية ، يضاف إلى ذلك أن المشتركين فيها يجدون فى هذه الأساليب متعة عظيمة ، ولذة كبيرة ، ويذكر المؤلفون أن المباريات العلمية لن تحول كل إنسان – بين عشية وضحاها – إلى رجل من رجال النهضة الحديثة ، ومع ذلك فهم يؤمنون إيمانا راسخا بأن انتشار مثل هذه المباريات من شأنه أن يهيئ أسباب التربية الحديثة .

إن فوائد اللعب لا تنحصر فى التسلية كما يتبادر إلى الذهن ، بل إنها تتعدى ذلك إلى التربية والتعليم بوجه عام ، لأنها تساعد على تكوين الكثير من العادات الحسنة ، والمهارات المفيدة ، كما أنها تكون واسطة لتعلم بعض الحقائق ، واكتساب الكثير من المعلومات . كما أن اللعب يساعد على حفز عقول الأطفال على التفكير وتعويدها سرعة الخاطر ، كما يتعود الطفل فى أثناء اللعب التعاون ، والثقة بالنفس ، والصبر ، والاحتمال ، والمخاطرة ، والانتصار ، وعن طريق اللعب يتعلم اللغة ، وأن ما فى اللعب من لذة ، يروح الطفل بها عن نفسه ، ويبعد بها الملل والسأم ، ويجدد نشاطه كما يغريه بمواصلة العمل .

إن الأطفال بفطرتهم نزاعون إلى اللعب ، لا يكادون يغادرون منه لونا ، حتى يستقبلوا لونا آخر ، بلا تعب أو ملل ، وهم فى أثناء ذلك يتخيلون ، ويتوهمون ، ويتملكون ، ويبنون ، ويهدمون ، ويستطلعون ، فإذا اتخذنا من هذه الميول وغيرها دوافع إلى العمل المدرسي بشكل عام وإلى التدريب على النطق الصحيح بشكل خاص ، فأكبر الظن أن النجاح مضمون . كما أن من فوائد استخدام اللعب فى التربية والتعليم أنه من وسائل التربية الجسمية والعقلية ، وأنه كذلك من وسائل التربية النفسية فيمكن به التنفيس عن الميول، وإشباع الحاجات النفسية ، وأنه وسيلة من وسائل التربية الخلقية ، ففيه يتعود الناشئ النظام والطاعة والتعاون والاعتماد على النفس كما يتعود الصبر والاحتمال ، والتدبر والروية.

ومن فوائد اللعب التعليمي – أيضا – أنه ينشط الجسم ، وأنه الوسيلة الوحيدة لتشويق الأطفال ، وأخذهم بالطريقة العلمية المفيدة التى تشابه طريقة لعبهم ، فهذه الطريقة تشوق الطفل إلى العمل ، وتملأ جسمه نشاطا ، ونفسه سرورا ، وتوقظ عقله ، وتحرك فكره ، وتحفز همته لمزاولة العمل ، وتحببه فى العلم والتعليم ، والبحث عن الحقائق ، كما تكثر من تجاربه للأشياء؛ فتزيد معلوماته ، ويتسع عقله ، وتعمل على ربط معلومات الطفل ، وتثبتها فى ذهنه فتضبح لديه حقائق ثابتة ، وأنها تقوى عند الطفل الملاحظة والانتباه ، وتعوده سعة التفكير فى حل المصاعب التى تصادفه ، وأن طريقة اللعب تربى الطفل تربية استقلالية ، إذ يعتمد على نفسه فى الوصول إلى الحقائق والمعلومات المختلفة، ويكون محبا لزملائه ، وللتعاون معهم ، للوصول إلى الغاية المنشودة، كما يتنافس ويضحى فى سبيل نصرة الأسرة أو الفرقة التى ينتمي إليها.، كما يتعود النظام والطاعة والتسامح وحسن المعاملة ، وكل ذلك كفيل بأن يجعله ذا شخصية محبوبة ، وإرادة قوية لها شأنها فى الحياة.

إن إمكانات الطفل ، وقدراته الخلاقة الابتكارية تنمو من خلال اللعب ، فاللعب يساعد على نمو الطفل العقلي والمعرفي ، وعن طريقه يمكن للمربى أن يؤثر على كل جوانب شخصية الطفل ، فيؤثر على إدراكه وإحساسه ، وإرادته وسلوكه ، كما يستخدم اللعب وسيلة لنموه العقلي والخلقي واللغوي. وكم كان " شيلر" رائعا حين قال : " يكون الإنسان إنساناً حينما يلعب".

كما أن اللعب يستنفد ما لدى الأطفال من طاقة زائدة ، بصورة نافعة مفيدة، ويدرب الحواس ، وينفس عن الانفعالات ، ويشبع الميول ، ويعلم الطفل أشياء جديدة عن نفسه وعن الآخرين.

خلاصة القول : إن استخدام المباريات والألعاب فى العملية التعليمية ، ذو أهمية بالغة ، لأن المباريات – كما تقدم – تغطى صنوف الأهداف التعليمية كافة ، سواء أكانت معرفية Cognitive وهى التى تؤكد على نواتج التعلم الفكرية مثل المعرفة والفهم ومهارات التفكير ، أم وجدانية Affective وهى التى تؤكد على المشاعر والانفعالات مثل الميول والاتجاهات ، أم نفس حركية Psychomotor وهى التى تؤكد على المهارات الحركية ٠ كما يتضح كذلك أن المباريات واللعب من أحب الوسائل التربوية لتكوين الطفل ، فاللعب يصحبه سرور يدفع الطفل إلى العمل ، من غير أن يشعر بالجهد الذى يبذله ، وإذا ما وجد درسه سائغا ، يسير وفق ميوله أقبل على التعلم فى شوق ، وانتبه إلى معلمه ، وأفاد من ألوان المعرفة ، مالا يفيده بالشدة والإعنات .

جـ استغلال الألعاب والمباريات فى مدارسنا :

السؤال الآن : هل تستغل مدارسنا اللعب والمباريات فى التدريس ؟

الإجـــابــــة : إن معظم مدارسنا تتسم بسمة الجد ، لا يكاد المرء يدخلها حتى يشعر أنه يقبل على نظام فيه روح الجد والعمل ، ولا يكاد التلميذ يدخل المدرسة حتى يعتقد أنه ترك مجال اللعب والنشاط ، وأقبل على مجال فيه الجد غير المحبوب أحيانا ، ويعانى الطفل فى مدارسنا من حالة الجلوس المقيدة ، داخل جدران أربعة ، ساكنا خاضعا ، لا حركة ولا عمل إلا سماع ما يلقيه

عليه المعلم أو المعلمة من الدروس النظرية الإلقائية ، فيستمع إليهـا مـرغما ساخطا لأنها لا ترضى فيه ميلا أو غريزة.

إن التلميذ يدخل مدارسنا ، فيدخل جوا مدرسيا جديدا يخضع فيه للأوامر والنواهي ، وأول ما يجب عليه أن يتركه هو اللعب الذى تعود عليه والذى لم يكن يعرف غيره قبل أن يدخل المدرسة ، وأصبحت مدارس المرحلة الأولى من التعليم ، التى يجب أن يكتسب الطفل فيها خبراته عن طريق اللعب ، معسكرات يحشد فيها الأطفال ويطالبون فيها بمطالب شتى ، ولعل هذا الجو الصارم الذى يبدو على مدارسنا إلى حد توقيع العقاب على الطفل إذا ما دفعته طبيعته إلى اللعب ، هو الذى ينفر أطفالنا من مدارسهم ، وإلى بكاء بعضهم كل صباح عندهم يوقظهم آباؤهم للذهاب إليها ، وإلى التظاهر أحيانا بالمرض إذا حان وقت المدرسة.

إن بعض الناس لا يرضيهم أن يحقق الأطفال أهداف التربية فى يسر وسهولة دون جهد ومشقة ، وينظرون بعين الشك والريبة إلى المدارس الحديثة التى يتعلم فيها الأطفال القراءة والحياة الاجتماعية ، وحل المشكلات بصورة ممتعة بهيجة.

لا يجب أن يشيع اللعب فى المدرسة على حساب العمل ، فالملعب والفناء أولى بذلك ، وإنما يجب أن تشيع روح اللعب فى كل عمل يقوم به التلميذ ، حتى يشعر فى عمله المدرسي باللذة التى يشعر بها فى لعبه.

ويمكن إذا صحت النوايا أن تقوم دراسة المواد المختلفة ، فى المرحلة الأولى على روح اللعب ، فاللغة العربية ، والتاريخ والجغرافيا والعلوم والحساب وغيرها ، يمكن أن تعطى أولياتها للأطفال عن طريق القصة أو المسرحية أو الألعاب والمباريات ، أو عن طريق التجربة والخبرة الشخصية ، المستمدة من البيئة الواقعية وبذلك تشبع حاجات أطفالنا النفسية.

د- بناء المباريات ، ومعايير اختيارها ، ووسائل نجاحها :

هناك عدة نقاط ، يجب مراعاتها عند بناء المباريات التعليمية وتصميمها ، فيرى "ريديسال وبورنز Riedesel & Burns" ضرورة مراعاة النقاط الآتية:

١- تحديد الأهداف المراد تحقيقها من خلال المباراة ، ويجب أن تصمم المباراة لتحقق أكثر من هدف، وتستخدم فى أكثر من موقف .

٢- تحديد المعايير التى يمكن من خلالها الحكم على المباريات بعناية ، وذلك على ضوء الأسئلة الآتية :

- إلى أى مدى تكفل المباراة تحقيق الأهداف التعليمية المحددة ؟
- إلى أى مدى يمكن للتلاميذ أن يمارسوا المباراة بعد شرح المدرس لها دون تدخل منه ؟
- إلى أى مدى أصبحت الضوابط والقواعد التى وضعت لممارسة المباراة واضحة وصريحة ؟
- **إلى أي مدى أصبحت المباراة شيقة ومثيرة ؟**
- **إلى أي مدى يمكن قياس الأثر الذى أحدثته المباراة فى اللاعبين؟**

- إلى أي مدى تعنى المباراة بواحد أو أكثر من الاعتبارات الآتية :
  - خلق مواقف تعليمية يمكن من خلالها تطبيق المهارات،والمفاهيم الأساسية والاستمرار فى مراحل المباراة.
  - مكافأة اللاعبين فى الفريق لتحقيق التعاون بينهم.
  - إتاحة الفرصة للتلاميذ لمتابعة زملائهم الآخرين.
- إمدادنا بإطار ناقد يمكن الرجوع إليه.
- تحقيق الفاعلية للتلاميذ ، وعدم إضاعة الوقت عند إبدال اللاعبين.

٣- تحديد الأنواع المختلفة للأدوات التى سوف تستخدم (بطاقات – ألعاب– نماذج) .

٤- تصميم المباراة على أساس اهتمام الأطفال أنفسهم (ليس على اهتماماتهم المدرس مثلا).

٥- تصميم المباراة بحيث يشترك فيها عدد مناسب من الأطفال فى وقت واحد.

٦- صياغة بعض التعليمات ، ثم ترك مجموعة من التلاميذ تمارس المباراة بناءً على هذه التعليمات.

٧- تحسين المباراة والتعليمات فى ضوء المحاولات التى أجريت. وإلى قريب من هذه المعايير أشارت الكتابات الأخرى التى تناولت هذه النقطة ، فقد اقترح كل من " فردريك Frederick(١) ، و"جون John" (٢) المعايير نفسها تقريبا ، وكذا أشارت "جوليا "Jolia" (٣) إلى المعايير نفسها إلا أنها أضافت ما يلى :

- ألا يتطلب إعدادها وقتا كبيراً .

- أن تتسم بالبساطة ، وفى الوقت نفسه تحفز ذكاء التلاميذ .
- أن تتفق مع قدرات التلاميذ .
- يجب على المعلم التأكيد على الانضباط أثناء ممارسة المباراة، وأن يقسم التلاميذ ذوى القدرات العالية على الفريقين بالتساوى ، حتى لا يحبط أعضاء الفريق الضعيف .

وإلى ما سبق يضيف " إميليو Emilio " ما يلى :

- أن تتضمن المباريات عنصر المنافسة .
- أن تصمم المباراة بحيث تجعل التلاميذ يظهرون أكبر قدر من الاستجابات المرغوبة .

٨- دور المدرس فى المباريات يتمثل فى :

- أن يشرح للتلاميذ ، وقواعد المباراة ، وطريقة أدائها.
- أن يكون متحمسا وذا اتجاه إيجابي نحو هذا الأسلوب من التدريس.
- أن يتمسك بالحياد والعدالة بين الفرق المتنافسة.
- أن يستشير التلاميذ ويعرفهم قبل أن يغير فى قواعد المباراة .
- ألا يجبر تلميذا على الاشتراك فى المباراة فربما لا يود الاشتراك فيها.
- أن ينوع فى المباريات ولا يسير على وتيرة واحدة .
- أن يشارك تلاميذه فى ممارسة المباراة ، فذلك يزيد من إقبالهم على المباراة .

كانت تلك أهم النقاط التى وردت فى كتابات بعض المربين عن كيفية تضميم المباريات وبنائها ، ومعايير اختيارها ، ووسائل نجاحها .

ويمكن تلخيص أساسيات تصميم المباريات ، ومعايير نجاحها فيما يأتى:

١- ما يتعلق بتصميم المباراة ووسائل نجاحها يجب أن :

- تحدد الأهداف المراد تحقيقها من المباراة.
- تصمم المباراة لتحقيق أكثر من هدف ، وللاستخدام فى أكثر من موقف.
- تصمم المباراة بحيث لا تستغرق وقتا طويلا حتى لا يتسرب الملل إلى نفوس التلاميذ .
- تكون المباراة شيقة ومثيرة بالنسبة للتلاميذ.
- تكون القواعد والضوابط التى تحكم المباراة كافية وواضحة للتلاميذ.
- تصمم المباراة وفقا لاهتمامات التلاميذ أنفسهم.
- من الأفضل أن تصمم المباراة بحيث تتيح الفرصة لأكبر عدد من التلاميذ للاشتراك فيها.
- تتسم المباراة بالبساطة ، وتحفز ذكاء التلاميذ فى الوقت نفسه.
- يتوفر الضبط للمباراة ،حتى لا يخرج التلاميذ عن النظام.
- تكون المباراة متفقة مع قدرات التلاميذ ومستواهم العقلي والمعرفي.
- تكون العناصر المراد تعلمها ظاهرة فى المباراة خلال ممارستها.
- يتوفر عنصر الأمان فى المواد المستخدمة فيها .
- تبنى المباراة بحيث يمكن قياس الأثر الذى أحدثته .

٢- ما يتعلق بدور المعلم أثناء المباراة يجب أن :

- يكون على علم بقواعد المباراة .
- يقوم بشرح فكرة المباراة وطريقة إجرائها للتلاميذ.

- يؤكد على الضبط أثناء ممارسة المباراة .
- يتمسك بالحياد والعدالة بين الفرق المتنافسة.
- يقسم مجموعات المتنافسين بعدالة حسب مستواهم العقلي والمعرفي.
- ينوع فى المباريات ولا يسير على وتيرة واحدة .
- يتأكد من أن المباراة تتفق مع إمكانات وقدرات التلاميذ.
- يؤكد على تطبيق قواعد المباراة تطبيقا كاملا.
- يكون متحمسا لهذا الأسلوب من التدريس.
- تكون تعليماته مختصرة وواضحة بحيث يفهمها جميع التلاميذ.
- يشارك تلاميذه فى ممارسة المباراة فذلك أدعى لحفزهم.
- يؤكد على أنواع التعلم المختلفة معرفية ، ووجدانيه.. الخ
- يحاول الربط بين المباريات التى يصممها ، وبيئة التلاميذ .

تاسعاً : نماذج للمباريات اللغوية :

اسم المباراة : اضبط ساعتك (الساعة اللغوية)

الغرض منها : التدريب على أسماء الإشارة ، للصفين الرابع والخامس.

التدريب على ضمائر الرفع المنفصلة ، للصف الخامس.

التدريب على الأسماء الموصولة ، للصف الخامس.

الأدوات : قرصان من الخشب أو الأبلكاش قطرها ٨٠سم على هيئة مينا الساعة، يغطيان بالفورمايكا أو يطليان بلاكيه بلون جذاب.

٢-عقربان خشبيان يتناسبان مع حجم المينا ، لكل قرص.

٣- بطاقات ورقية مستديرة قطرها ١٥سم.

٤- أقلام فلوماستر ملونة.
٥- صمغ أو دبابيس لتثبيت البطاقات .

طريقة التصنيع :

- تجهز البطاقات ، وتكتب عليها المادة حسب الدرس ، فمثلا لو كان موضوع الدرس التدريب على استخدام أسماء الإشارة ، تكتب أسماء الإشارة على ست بطاقات أو خمس ، هذا - هذه - هذان - هاتان- هؤلاء ، ويكتب على البطاقات الست الأخرى أسماء مشار إليها تتناسب مع أسماء الإشارة ، وذلك بالنسبة لكلا الساعتين.
- تثبيت البطاقات على مينا الساعة مكان الأرقام عشوائيا ، مع ملاحظة التنوع فى الساعتين.

طريقة السير فى المباراة : يقسم الفصل إلى فريقين بنين وبنات مثلا كل فريق يختار خمسة لاعبين يمثلونه. ثم تجرى قرعة لتحديد الفريق الذى يبدأ المباراة.

- الفريق الذى كسب القرعة يقف بجانب ساعته ، ويحرك أحد أفراده أحد عقارب الساعة على أحد أسماء الإشارة ، أو أحد الأسماء المشار إليها ، وينتقى أحد أفراد الفريق الآخر ويقول له : اضبط الساعة .
- يذهب المتسابق الآخر إلى الساعة ويحاول ضبط العقرب الآخر على كلمة تتناسب مع الاسم الذى يشير إليه العقرب الأول . فمثلا لو كان لو كان العقرب الأول يشير على كلمة " هاتان" عليه أن يحرك العقرب الآخر ، على كلمة تتناسب مع اسم الإشارة ولتكن مثلا " سفينتان " .

- إن أصاب المتسابق حسب نقطة لفريقه ، وإن لم يصب حسبت نقطة على فريقه لصالح الفريق الثانى.
- تكرر المباراة بالنسبة للفريق المسئول على النحو السابق .
- يتبادل الفريقان الأسئلة كل على ساعته ، وفى نهاية الأسئلة ، تعلن النتيجة.

تعليمات للمدرس – يستحسن أن يشترك التلاميذ فى عمل البطاقات وتجهيزها قبل المباراة ، ويكتبوها بخطهم ، ويشاركوا فى اختيار المادة المكتوبة.

- يجب أن تراعى العدالة فى اختيار مجموعات المتسابقين من حيث المستوى المعرفى.
- ينقل التلاميذ فى كراستهم أساليب الإشارة التى ذكرت فى الحصة.
- يمكن أن تغير البطاقات بكتابة أسماء أخرى ، ليزيد عدد المشتركين.

المباراة : تليفون لحضرتك أو (التليفون) أو (رد على)

الغرض منها : – التدريب على استخدام أدوات الاستفهام ،للصف الرابع.

– التدريب على استخدام أدوات النفي (ما–لا) للصف الرابع.

الأدوات : تليفونات من البلاستيك الملون ، وهما يباعان تجاريا.

طريقة سير المباراة : يقسم الفصل فريقين (بنين وبنات مثلا) وكل فريق يختار تلميذا يمثله.

- تجرى القرعة لمعرفة الفريق الذى سيبدأ المباراة.

- يحدد المدرس مجال الحوار فمثلا يقول : الحوار سيكون بين زميل وزميله ، أو بين تلميذ ووالده ، أو بين تاجر وزميله ، أو بين تلميذ ومدرسه .. الخ.
- الفريق الذى كسب القرعة يبدأ الحديث علـــى النحـــو التالي (على سبيل المثال):

يبدأ بطلب الرقم على القرص – ينتظر المطلوب قليلا ثم يقول :

- آلو . .
- من المتكلم ؟
- أنا حازم .
- أهلا يا حازم، كيف حالك ؟
- بخير والحمد لله. وأنت كيف حال الأسرة ؟
- كلهم بخير. متى حضرت من المصيف ؟
- حضرت اليوم. وأنت متى تسافر ؟
- يوم الجمعة إن شاء الله . وهل أستطيع أن أراك اليوم ؟ . . الخ.

يلاحظ أن كلا من المتحدثين يرد على سؤال الآخر ويسأله سؤالا وهكذا. إذا عجز أحد المتسابقين عن الرد ، وتوجيه سؤال يخرج من المباراة ويخسر فريقه نقطه ... هكذا.

تعليمات للمدرس – يمكن أن يكون المتحدثان من فريق واحد ، وبعد الانتهاء من حديثهما ، يتحدث آخران من الفريق المنافس ، وفى النهاية يوازن التلاميذ بين الحديثين ويفوز أحسنهما.

يمكن للتلاميذ أن يكونوا ثنائيات ، ويتدربوا على الحديث بشكل سابق قبل المباراة فى اليوم السابق عليها ، فى أوقات فراغها.

يجب المحافظة قدر الإمكان على اللغة السليمة ، فمثلا يلفت نظر التلاميذ إلى استعمال من بدلا من "مين" ،وأين بدلا من " فين" . . . الخ. ويمكن للمدرس أن يشترك فى المباراة ، مع أحد التلاميذ الأقوياء.

بعد كل مباراة يمكن أن تجرى مباراة أخرى فينتقى متسابق من كل فريق ، ونقسم السبورة نصفين ، ويكتب كل متسابق منهما فى أحد القسمين ما يتذكره من الأسئلة التى جاءت فى الحوار والتلميذ الذى يكتب أسئلة أكثر يفوز فريقه.

اسم المباراة : السفينة المنتصرة .

الغرض منها :

- التدريب على استخدام أسماء الإشارة للصفين الرابع والخامس.
- التدريب على استخدام ضمائر الرفع المنفصلة ، للصف الخامس.

الأدوات : نموذجان لسفينتين خشبيتين بحجم مناسب ، مركب على كل منهما خمسة صوارى.

- بطاقات من الورق ١٠×١٥سم .
- بطاقات من الورق ٢٠×٣٠سم .

طريقة التصنيع : بعد صنع النموذجين الخشبيين ، يركب على كل سفينة الصواري الخمسة المخصصة لها.

- يكتب على البطاقات الصغيرة أسماء مشار إليها ، أو أخبار ، تتناسب مع ضمائر الرفع المنفصلة فيكتب عليها مثلا " كريمان – نشيطتان – ناجحات منتصران ... الخ.
- ثم تثبت كل واحدة منها على أحد الصواري فتمثل صراعا للسفينة.
- يكتب على البطاقة الكبيرة أسماء الإشارة أو ضمائر الرفع المنفصلة وتظل مع المدرس .

طريقة سير المباراة : تتلخص فكرة المباراة فى أن السفينة التى تنزع أشرعتها أولا تعتبر غريقة مهزومة وتنفذ المباراة كالآتي:

- يقسم الفصل إلى فريقين فريق من التلاميذ وفريق من التلميذات أو بأي شكل يراه المدرس .
- يختار كل فريق خمسة تلاميذ ليمثلوه فى المباراة .
- يقف كل فريق أمام سفينة هى سفينة الفريق المنافس .
- يرفع المدرس إحدى البطاقات التى معه ويريها للفريقين ولباقي التلاميذ ولتكن " هؤلاء" مثلا .
- يقوم تلميذ الفريق الأول بنزع الشراع الذى يتناسب مع اسم الاشارة ، أو الضمير فإن أصاب نزع الشراع فعلا وإن أخطأ أعيد الشراع مكانه.
- فى الوقت نفسه يقوم تلميذ من الفريق الآخر بالعمل نفسه على سفينة المنافسين.
- تكرار المرات حتى ينتهي أحد الفريقين من نزع أشرعه السفينة المعادية وبذلك تعتبر مهزومة غريقة ، وتعتبر سفينته منتصرة.

تعليمات للمدرس : يمكن للمدرس أن يرفع بطاقة بعينها أكثر من ليختبر قوة ملاحظة التلاميذ .

- يمكن لإشراك التلاميذ فى إعداد البطاقات التى تثبت على الصواري.
- يمكن للتلاميذ أن يكتبوا فى كراساتهم الجمل التى جاءت بالمباراة.

اسم المباراة : صيد السمك .

الغرض منها :

– التدريب على أسماء الإشارة ، للصفين الرابع والخامس.

– التدريب على الضمائر ، الصف الخامس.

الأدوات : عدد من الأسماك الخشبية ذات حجم مناسب يسمح بأن يكتب عليها اسم إشارة ، أو مشار إليه ، أو ضمير منفصل أو ما يتناسب مع الضمير ، بخط واضح ظاهر لتلاميذ الفصل.

- يثبت فى رأس كل سمكة حلقة صغيرة من السلك المطاوع .
- سنارتان كل منهما عبارة عن عصا طولها متر ، ومثبت فى طرفها خطاف صغير من السلك يسمح بالتقاط واصطياد الأسماك الخشبية.
- أقلام فلوماستر ذات الخط العريض يكتب بها على الأسماك .
- طريقة سير المباراة – يقسم الفصل فريقين ، كل فريق يختار خمسة تلاميذ ليمثلوه .
- تجرى قرعة بين الفريقين لاختبار الفريق الذى يبدأ بالصيد.

- يتقدم أول أفراد الفريق ويصطاد إحدى الأسماك وذلك بوضع الخطاف المثبت في طرف السنارة فى الحلقة المثبتة فى رأس السمك ثم يرفعها عاليا وليكن مكتوبا عليها (مجدافان) مثلا.
- يتقدم أول المتسابقين من الفريق الأخر ويصطاد سمكة بنفس الكيفية المبينة سابقا يكون مكتوبا عليها كله تتناسب مع المكتوب على السمكة السابقة وهى " هذان" ، فإن أصاب حسبت نقطة لكل فريق ، وإن أخطا حسبت نقطه للفريق السائل ، ولا شيء للفريق الخاسر .
- تكرر المباراة مع بقية أفراد الفريقين .
- تحسب النتيجة أولا بأول على السبورة وتنتهى بإعلان الفريق الفائز .

تعليمات للمدرس :

- بعد صيد السمكتين يقرأ باقى التلاميذ المثال المكون فمثلا فى المثال السابق ، والسمكتان فى الهواء مصطادتين يقرأ التلاميذ "هذان مجدافان" وهكذا فى كل مرة .
- يمكن للتلاميذ أن يكتبوا الأمثلة المتكونة فى كراساتهم .

اسم المباراة : السيارة المخالفة أو (شرطي المرور).

الغرض منها :

- التدريب على أسماء الإشارة ، للصفين الرابع والخامس .
- التدريب على الضمائر المنفصلة ، للصف الخامس .
- التدريب على الأسماء الموصولة ، الصف الخامس .
- يمكن استخدامها فى أى درس من دروس النحو .

الأدوات : بطاقات ورق مقوى كبيرة ٢٥×٣٠سم تكتب عليها المادة حسب الدرس.

- تكتب على بعض البطاقات جمل صحيحة وعلى بعضها الآخر غير صحيحة وتعلق البطاقة فى خيط.

طريقة سير المباراة : يقسم التلاميذ إلى فريقين كل فريق من عشرين متسابقا.

- يعلق المتسابقون البطاقات على صدورهم بوضع الخيط حول رقابهم .
- يصطف الفريق الأول ويمثل كل تلميذ سيارة ، ويقف أحد أفراد الفريق المنافس بعيدا عنهم ممثلا رجل المرور.
- تمر عليه السيارات وعليه أن يسمح للسيارات التى نحمل جملا صحيحة بالمرور ، ويحتجز السيارات التى تحمل جملا غير صحيحة .
- كل سيارة تحمل جملة غير صحيحة ويسمح لها بالمرور تحسب بنقطة على فريقه ، وكذا كل سيارة يتم احتجازها وتكون جملتها صحيحة .
- يصطف الفريق الآخر ، ويقف أحد أفراد الفريق المنافس ويكرر ما سبق. وعلى سبيل المثال "هذان زهرة" ، "هذه مخلصات" جملتان غير صحيحتين ، " هذا صياد" ، "هؤلاء نجارون " جملتان صحيحتان.
- تحسب النتيجة ويعلن الفريق الفائز .

تعليمات للمدرس:

- يمكن أن يشترك أعضاء كل فريق فى كتابة جملهم ، وتجهيز بطاقاتهم.
- يمكن فى نهاية المباراة أن تكتب التلاميذ الجمل الصحيحة فى كراساتهم.

- يمكن للمدارس أن يسمح للسيارات بتقليد الصوت الحقيقى للسيارات أثناء مرورهم على رجال المرور بشرط أن يحافظ على النظام وألا يحدث هرج وضوضاء.

اسم المباراة : رئيسنا بطل :

الغرض منها :

- التدريب على أسماء الإشارة ، للصفين الرابع والخامس .
- التدريب على أدوات الاستفهام ، للصف الرابع .
- التدريب على أدوات النفي ، للصف الخامس.
- التدريب على الضمائر المنفصلة ، للصف الخامس.
- التدريب على الأسماء الموصولة ، للصف الخامس.

طريقة السير فى المباراة : يقسم التلاميذ إلى فريقين ، كل فريق يختار له رئيسا يمثله.

- يقف الفريقان فى مواجهة بينهما عشرة أمتار.
- يقف الرئيسان المنتخبات كل أمام شعبة (فريقه).
- تجرى قرعة لتحديد الفريق الذى سيبدأ الأسئلة (حسب الدرس)
- الفريق الذى يكسب القرعة ، يبدأ بسؤال رئيس الفريق الآخر خمسة أسئلة على التوالي.
- يقوم الرئيس بالتشاور مع شعبة ثم يجيب عن السؤال ، فسأله على التوالي.

- يقوم الرئيس بالتشاور مع شعبة ثم يجيب عن السؤال ، فإن أصاب تحسب نقطة له ، ويكون لشعبه الحق فى أن يسأل رئيس الفريق المنافس.
- إذا أخطأ الرئيس يعزل ، ويغنى أعضاء الفريق الفائز :
- رئيسنا بطل ... زعيمنا بطل.
- تعليمات للمدرس – يمكن للمدرس أن يكلف بعض التلاميذ بتسجيل الأسئلة والإجابات على السبورة وبعد نهاية المباراة ينقلها التلاميذ فى كراساتهم.

اسم المباراة : أسرع فريق :

الهدف منها :

- التدريب على أسماء الإشارة ، للصفين الرابع والخامس.
- التدريب على الأسماء الموصولة ، للصف الخامس.
- التدريب على الضمائر المنفصلة ، للصف الخامس.

الأدوات : بطاقات تكتب عليها المادة الموزعة على التلاميذ حسب الدرس فمثلا فى درس أسماء الإشارة يكتب علة البطاقات أسماء المشار إليه فقط .

- بطاقات كبيرة الحجم ٢٠×٣٠ سم مكتوب على كل واحدة أسما من أسماء الإشارة.

طريقة سير المباراة : يقسم التلاميذ إلى عشرة فرقاء كل فريق مكون من خمسة لاعبين.

- يوزع المدرس على كل فريق خمسة أسماء مشار إليها ، لكل لاعب بطاقة تحمل اسما ، على أن تكون الأسماء مختلفة باختلاف الفرق للحصول على أكبر قدر من الجمل المتنوعة وأن يكون فى بعض الفرق أسماء لجمع الذكور ، وفى بعضها أسماء لجمع الاناث.
- يحتفظ المدرس ببطاقات كبيرة على كل منها اسم من أسماء الإشارة مكتوب بخط كبير يراه كل متسابق.
- يقف المتسابقون فى صفوف منتظمة أمام المدرس .
- تبدأ المباراة بأن يرفع المدرس أحد أسماء الإشارة بحيث يراه كل المتسابقين الذى عرض المدرس بطاقته فورا.
- تحسب نقطة للفريق الذى رفع لاعبه بطاقته أولا .
- تكرر الخطوة السابقة إلى أن تنتهي الأسماء التى مع المدرس.
- تحسب النتائج ويعلن الفريق الفائز.

تعليمات للمدرس :

- ترتب البطاقات التى مع المدرس عشوائيا .
- فى منتصف المباراة يمكن للمدرس أن يرفع اسم إشارة سبق أن رفع قبل ذلك ، ليختبر يقظة المتسابقين وحسن متابعتهم .
- يمكن للتلاميذ أن يشتركوا فى إعداد البطاقات قبل المباراة .
- كلف التلاميذ بقراءة كل الجمل المتكونة من كل مرحلة وعددها ١٠ جمل والمباراة كلها تحتوى على خمسين جملة وفى هذا إثراء للثروة اللغوية لدى التلاميذ ، وزيادة فى التدريب على الاستعمال اللغوي.

اسم المباراة : تعلم من الصورة :

الهدف منها :

- التدريب على استعمال أسماء الإشارة للصفين الرابع والخامس
- التدريب على استعمال أدوات الاستفهام ، للصف الرابع .
- التدريب على استعمال أدوات النفي ، للصف الرابع .

الأدوات: مجموعة صورة ملونة "كارت بوستال" من النوع الذى يباع تجاريا ، ترتب بشكل خاص كالآتي : خمس صور تحوى مفردا مذكرا مثل جندى ، حصان ، قارب ، ... الخ وخمس صور تحوى مفردة مؤنثة ، مثل عصفورة ، سفينة ، تلميذة ، ... الخ.

- وخمس صور تحوى مثنى مذكرا ، وخمس صور تحوى مثنى مؤنثا ، وخمس صور تحوى جمع مذكر ، خمس صور تحوى جمع مؤنث.
- طريقة السير فى المباراة – ترتب الصور عشوائيا.
- يقسم التلاميذ إلى فريقين ، ويختار كل فريق خمسة تلاميذ يمثلونه.
- يعرض المدرس صورة على متسابق من الفريق الأول وعليه أن يشير عليها ويقول "هذان صانعان" مثلا أو "هؤلاء تلميذات" أو "هذه شمعة".
- فإن أصاب تحسب له نقطة وإن أخطأ لم تحسب له نقاط.
- يعرض المدرس صورة على متسابق من الفريق الثانى وتحسب النقاط على النحو السابق.
- تكرر الخطوات على النحو السابق.
- فى نهاية المباراة تحسب النقاط ويعلن الفريق الفائز.

تعليمات للمدرس – يمكن للمدرس أن يوزع الصور على التلاميذ دون ترتيب وكل تلميذ يشير إلى ما فى صورته أمام التلاميذ.

- فى مرحلة تالية يمكن أن يضيف التلاميذ صفة إلى الاسم المشار إليه ، مثال : هذا عشب أخضر ، هذا منزل جميل ،هؤلاء نجارون نشيطون ، هاتان سمكتان كبيرتان ... الخ .

اسم المباراة : أنا وأنت *:

الغرض منها : استخدام أدوات الاستفهام.

طريقة سير المباراة : يقسم التلاميذ إلى قسمين متساويين .

- يقف التلاميذ على شكل دائرة ومعهم المدرسة تلميذة ثم تلميذ وهكذا، ويمسك بعضهم بأيدي بعض.
- تبدأ المباراة من عند المدرس حيث ينظر إلى من على يمينه ويقول: أنا اشتريت قصة "مثلا" وأنت ماذا اشتريت ؟
- يجيبه التلميذ المسئول فيقول مثلا : أنا اشتريت قلما . ثم ينظر إلى من على يمينه ويقول وأنت ماذا اشتريت ؟ فيجيبه التلميذ ثم يوجه سؤالا إلى من على يمينه وهكذا.
- التلميذ الذى يعجز عن الإجابة أو توجيه السؤال ستبعد من المباراة.

---

*انظر :

- محمد عبد الحميد أبو العزم : فروع اللغة العربية فى المدرسة الابتدائية.

- بعد الانتهاء من هذا السؤال بغير المدرس صيغة السؤال فيقول :

- أنا أسكن فى شارع البحر. ثم ينظر إلى التلميذ الذى بجواره ويقول: وأنت أين تسكن ؟

- بعد الانتهاء من هذا السؤال يغير المدرس صيغة السؤال فيقول :

- أنا حضرت إلى المدرسة راكبا وأنت كيف حضرت ؟ وهكذا.

- فى كل مرحلة إذا تعثر التلميذ يخرج من المباراة.

- وفى النهاية يفوز الفريق الذى يستمر منه أكبر عدد من التلاميذ.

المراجـــع

١- إبراهيم محمد شافعي : "نقص البحوث العلمية فى مجال تدريس اللغة العربية" تطوير اللغة العربية ، المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب المنعقد بالخرطوم ١٩٧٦.

٢- أحمد المهدي عبد الحليم : ميول الكبار للقراءة .في منطقة ريفية ، القاهرة : دار المعارف ١٩٥٩ .

٣- أرلباخ ، وتسهنر : علم النفس للمعلم والمربي ، ترجمة طاهر مزروع ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٧ .

٤- إسماعيل القبانى : التربية عن طريق النشاط ، القاهرة مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٨.

٥- ———— : دراسات فى مسائل التعليم ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥١.

٦- جان شك جروسمان ، وإيد اليشان : كيف يلعب الأطفال للمتعة والتعلم ، ترجمة محمد عبد الحميد أبو العزم ، القاهرة مكتبة النهضـــة المصـــرية (د. ت).

٧- سيد أحمد عثمان : بهجة التعلم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو ، ١٩٧٧.

٨- شوقى ضيف: المدخل إلى كتاب الرد على النجاة لابن مضاء القرطبي ، القاهرة دار المعارف (د.ت).

٩- شوقي ضيف : تجديد النحو ، القاهرة : دار المعارف ١٩٨٢؛

١٠- عبد العليم إبراهيم : " تطوير النحو فى المجال التربوي " تطوير اللغة العربية المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب المنعقد بالخرطوم ١٩٧٦.

١١- على الجـــــارم : " تيسير قواعد الإملاء والنحو والصرف والبلاغة ووسائل ذلك " المؤتمر الثقافى العربى الأول المنعقد بلبنان ، ١٩٤٧ ، الهيئة العامة للتأليف والترجمة والنشر ١٩٤٨ .

١٢- على عبد الواحد وافى : اللعب والمحاكاة وأثرهما فى حياة الإنسان ، القاهرة : دار نهضة مصر (د.ت) .

١٣- فاروق شوشة: لغتنا الجميلة ومشكلات المعاصرة ، القاهرة : دار المعارف سلسلة كتابك ، العدد ٧٨ .

١٤- فتحية حسن سليمان : تربية الطفل بين الماضى والحاضر ، القاهرة : دار الشروق ١٩٧٩.

١٥- محمد أحمد المرشدى : تدريس اللغة العربية بالمدرسة النموذجية حدائق القبة ، القاهرة : دار الشرق والنشر ، ١٩٤٧.

١٦- محمد عبد الحميد أبو العزم : المسلك اللغوي ومهاراته ، القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٥٣.

١٧- ـــــــــــــــــ : فروع اللغة العربية فى المدرسة الابتدائية، القاهرة : مطبعة كوستا توماس ، ١٩٥٠ .

١٨- ـــــــــــــــــ : "منهج علمي فى قواعد اللغة العربية للمدارس الابتدائية والثانوية " ، المؤتمر الثقافى العربى الأول المنعقد في لبنان ١٩٤٧ ، القاهرة : الهيئة العامة للتأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٨.

١٩- محمد محمود رضوان : الأسس التربوية والنفسية للاتجاهات الجديدة فى تيسير النحو "مؤتمر مفتشي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية يونيو ١٩٥٧، القاهرة : دار المعارف (د.ت).

٢٠- هيئة تدريس اللغة العربية بمدرسة النقراشي النموذجية الثانوية : سلسلة كتب تعليم اللغة العربية ، الكتاب الأول إشراف محمد قدري لطفي ، مطبعة مدرسة النقراشي النموذجية ١٩٥٧ .

٢١- محمود أحمد السيد: أسس اختيار موضوعات النحو للمرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٧٢.

٢٢- سهير عاشور: تربية الطفل عن طريق اللعب ، صحيفة المكتبة أبريل ، ١٩٧٥.

٢٣- هدى قناوي: " المضمون الاجتماعى والسيكولوجي والتربوي للعب عند الأطفال " صحيفة التربية ، أبريل ١٩٧٧.



الفصل الثامن

التعلـــم التعاونـــــي

- أولاً: المقدمـــــة
- ثانياً : أهمية التعلم التعاوني
- ثالثاً: التعريـف بالمصطلحـــات
- رابعاً: بنية التعلم التعاوني
- خامـساً: أدوار كـل مـن الطالـب والمعلـم في الـتعلم التعاوني
- سادساً : المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني



الفصل الثامن
التعلم التعاوني*

أولاً: المقدمة :

المدرسة اليوم ، بل منذ عديد من السنين ، تمثل أمام محاكمة قاسية، المدعون فيها كُثر كأدعيائها من قبل ، تكاد تغدو ضحية ، فى مجتمع إنساني قلق ، يضيق بمشكلاته ، ويسائل عن مصيره ، فالجميع يرى فى المدرسة جهازاً عاجزاً عن تقديم ما يحتاج إليه مجتمعنا ، من إعداد للشخصية الإنسانية فى شتى جوانبها ، وأنها لا تعدو أن تكون عملاً منظماً يستهدف خنق قابليات الإنسان بدلاً من خلقها ، ويؤدى إلى إفقار قوى الإبداع بدلاً من تغذيتها وإغنائها ، وأنها عاجزة عن القيام بمهمتها ، وتقوم بنقيضها ومن هنا تعالت الصيحات – ولا تزال – منادية بتطوير التربية مرة ، وبتحديثها مرة أخرى ، وبتنويرها مرة ثالثة.

ويرى الباحثون وأهل الفكر والرأي ، أن الخطوة الأولى فى سبيل الإصلاح هى أن نفرض – نحن رجال التربية – نوعا من الضبط والتنظيم على تفكيرنا، ومعالجتنا لقضايا التربية ، بدلاً من السيولة اللفظية التى استغرقنا فيها حتى كادت تغرقنا ، فما زلنا نزين الأهداف التربوية بعبارات ضخمة فخمة مثل : تنمية القدرة على التفكير العلمى ، وتنمية القدرة على الإبداع ، وتنمية القدرة على حل المشكلات ، مع عدم تبنى طرق التعليم التى تنسجم مع هذه الأهداف ، والإبقاء على الإلقاء والتلقين المألوفين فى نظامنا

* أستاذ دكتور/ محمد حسن العرسي

التعليمي ؛ ومن هنا ومع تزايد كلفة التعليم فقد تزايد الاهتمام باختيار أساليب التعلم والتعليم الأكثر فاعلية لتربية الناشئة ، كما أن الأدلة المتوافرة المستقاة من الدراسات عن نواتج التدريس تبرر الحاجة للوصول إلى أحسن طرق التدريس ، ونماذجه الأكثر تقدما ، لأننا إذا استطعنا توفير نماذج أو مصادر تدريس نافعة ، فإن ذلك يمكن أن يتيح فرصا أمام المعلمين لتنمية جوانب مختلفة لدى الطلاب من مثل الجوانب الاجتماعية، والعاطفية ، والنفسية ، والخلقية ، ومن المحتمل أنه بتوافر نماذج تدريس مناسبة ، واضحة فى مخططاتها، وأساليبها ، وما توفره هذه النماذج من أساليب تعلم، فإن ذلك يمكن أن يسهم فى تغيير دور المعلم ووظيفة المدرسة ، فبدلاً من أن يكون المعلم هو العامل الرئيس فى تحصيل المعرفة والخبرة ، فإنه سيمارس أدواراً جديدة ، إذ يغدو موجها ، ومثيرا لدافعية المتعلمين ، ومهيئاً للنشاطات التى تنمى حاجات مختلفة لدى الطلاب ، ولعل ذلك لا يتحقق إلا إذا تم تحسين معرفة المعلمين بأساليب تصميم نماذج تدريس ، وتوظيف الأساليب الفاعلة فى تلبية حاجات الطلاب وطموحهم.

ثانياً : أهمية التعلم التعاوني :

ولقد أثبتت كثير من الدراسات السيكولوجية أن التعلم يتقدم وتزداد كفايته فى المواقف الجمعية، وتزيد عنه فى الموقف الفردى ، فالمجموعات التى تتنافس أو تتعاون فيما بينها تستثير سرعة التعلم ، وتزيد كفايته ومن المعروف أن الطلبة فى التنظيم التنافسى ، تشغلهم المنافسة ، لتحديد من هو الأفضل كما يسود بينهم الاعتماد على الذات من جهة ، ومحاولة منع الآخرين

من الوصول إلى الهدف من جهة أخرى ، مما يؤدى إلى نمط تفاعل متعارض، وأما فى التنظيم التعاوني فتتآلف أهداف الفرد مع أهداف زملائه فى الجماعة ، وبالتالى فإن سعى الفرد لتحقيق هدفه يدعم ويسهل تحرك زملائه نحو تحقيق أهدافهم ، ولقد ثبت أن الطالب يمكن أن يتعلم من زميلٍ له مثلما يمكن أن يتعلم من معلمه ، وفى بعض الحالات يمكن أن يتعلم من زميله أكثر مما يتعلم من معلمه ، وأن كل مجموعة من الطلبة يمكنهم أن يتعلموا معاً، بحيث يكون الواحد منهم مسئولاً عن مساعدة زملائه فى المجموعة على التعلم ، بالإضافة إلى مسئوليته فى تعلمه المادة الدراسية ، فالتعاون هو موقف تكون فيه العلاقة بين أهداف الفرد وأهداف الجماعة علاقة إيجابية ، وبالتالى فإن تحرك الفرد نحو تحقيق هدفه ، يسهل تحرك الآخرين نحو تحقيق أهدافهم، حيث تكون أهداف الفرد ، هى نفسها أهداف الجماعة.

ومن هنا فقد برز التعلم التعاوني كإستراتيجية تعليمية من شأنها زيادة فاعلية التعلم ، وتبنت هذه الاستراتيجية دراسات عديدة ، فحصاً ، وبحثاً ، وتجريبا ، وتكاد هذه الدراسات تجمع على الآثار الإيجابية للتعلم التعاوني ليس فقط فى التحصيل المعرفى بعامة ، بل أيضاً فى جوانب التعلم الأخرى.

ويشير (كمب) إلى مزايا التفاعل فى المجموعات الصغيرة لتحقيق أهداف تعليمية فى المجال العاطفي مثل : تكوين الاتجاهات وإنمائها، وإنماء التقدير والتعاون، والعلاقات الشخصية بين الأفراد ، وكذلك بالنسبة لأهداف المجال المعرفى التى تتناول مهارات معينة على مستويات عالية للتعلم، مثل : مهارات حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرارات ، ويمكن أن تضيف مزايا تعليمية أخرى للتفاعل من خلال المجموعات الصغيرة مثل : توفير خبرات الاستماع ،

والتعبير اللفظى ، وتنظيم التلاميذ لأفكارهم ، وتقديمها للآخرين ، كما يتيح هذا التفاعل فرصاً للتلاميذ ذوى مستويات التعلم المرتفعة أن يعززوا تعلمهم من خلال الشرح والتوضيح لنقاط معينة من المحتوى لتلاميذ آخرين Peer Tutoring ، كما يتيح للتلاميذ فرصة ممارسة القيادة ، ومن ناحية أخرى يتيح التفاعل مع المجموعات الصغيرة فرصة التعرف على التلاميذ الذين يحتاجون إلى توجيه أو تشجيع فى التعلم، كما يتعرف المعلم من خلال تفاعله مع التلاميذ على جوانب النجاح فى البرنامج التعليمي ونواحى القصور فيه ، ويمكنه أن يحصل على مقترحات من تلاميذه حول البرنامج، تفيد فى مراجعته وتحسينه.

ثالثاً: التعريــف بالمصطلحـــات :

١ ـ التعلم التعاوني Cooperative Learning

هناك عدة تعريفات للتعلم التعاوني ، نسوق بعضها فيما يلى :

هو نوع من التعلم ، الذى يأخذ مكانه فى بيئة التعلم ، حيث يعمل التلاميذ فيها سوياً فى مجموعات صغيرة ، غير متجانسة Heterogeneous تجاه إنجاز مهام أكاديمية محددة ، حيث تعكف المجموعة الصغيرة مشتركة ، على التعيين الذى كلفت به ، إلى أن ينجح جميع الأعضاء فى فهم التعيين وإتمامه ، ومن ثم يلمس التلاميذ أن لكل منهم نصيباً فى نجاح بعضهم بعضاً.

هو أسلوب فى تنظيم الصف ، حيث يقسم الطلاب ، إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة ، يجمعها هدف مشترك ، هو إنجاز المهمة المطلوبة ، مع تحمل مسئولية تعلمهم ، وتعلم زملائهم ، ويستند هذا الأسلوب إلى الركائز التالية : التعاضد الإيجابي ، والتفاعل المباشر بين الطلبة، والمحاسبة الفردية ، ومهارات التعاون ، والمعالجة الجماعية.

هو أسلوب التعلم الذى يأخذ مكانه فى بيئة حجرة الدراسة ، حيث يعمل التلاميذ سوياً ، فى مجموعات صغيرة مختلفة ، فيقسمون الأفكار والمهارات فيما بينهم ، ويعلمون بطريقة تعاونية تجاه إنجاز مهام أكاديميا مشتركة ومحددة.

ويعرف التعلم التعاوني على أنه أسلوب للتعلم الصفي ، يتم بموجبه تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة ، يعمل أفرادها متعاونين ، متحملين مسئولية تعلمهم ، وتعلم زملائهم ، وصولاً إلى تحقيق أهدافهم التعليمية، التى هى فى الوقت نفسه أهداف المجموعة.

تشهد الصفوف الدراسية كثيراً من الممارسات الخاطئة ، بشأن التفريد ، وعزل الطلبة بعضهم عن بعض ، فقد أظهرت الخبرة التربوية القوة الهائلة التى يتميز بها التعلم التعاوني. ويلاحظ أن العلوم الإنسانية التى يغلب فيها الطابع الفردى على القراءة والكتابة ، تزدهر وتتطور من خلال إثارة الحديث والنقاش مع الأقران ، وتبادل الأفكار ووجهات النظر ، ولقد تبنى المعلمون فى كل مكان أسلوب المشروع الجماعى ، وذلك من أجل تسهيل التعلم التعاوني ، وهناك أمل أن تتوسع قاعدة التعلم من خلال هذا الأسلوب فى المستقبل .

إن العمل الجماعى الذاتى هو موطن الإبداع ، والقوة القادرة على أن تطلق فعلاً طاقات الطلاب وإبداعهم ، وتولد عندهم – توليداً متصاعداً – بواعث واهتمامات جديدة متنامية ، والتربية الحديثة تؤمن بالعمل الذاتى فى إطار جماعة متعاونة متفاعلة متحاورة ، وانطلاقاً من التجارب الكثيرة التى أثبتت فى أكثر من مجال أن العمل الذى توجهه جماعة معينة بملء حريتها وإرادتها، هو العمل الخصيب المنتج.

إن التعاون يفضى إلى إقناعنا بأن الأثر الكلى للمجموعة أعظم من مجموع تأثير أفراد المجموعة كل على انفراد ، هذا ، ويمكن تحقيق هذه اللحظات التعاونية فى الكتابة ، فنشاط الكتابة الإنشائية هو فى أحسن صورة نشاط تعاوني يشترك فيه القراء والكتاب والمعلمون.

إن اشتراك الآخرين فى آرائنا أو خبرتنا أو بحوثنا، وعرضها للنقد والتعديل، لهى ملامح جوهرية من عمليـــة التواصل الفعـــال، فنحن نعتمد على الآخرين - إذا سمحت لنا الظروف - كي يساعدونا على التركيز ، وليضيفوا لنا أفكاراً ومعلومات، ويسبروا ويختبروا استنتاجاتنا الأولية ، ويعينوننا على تذكر أو لحظ ما نكون قد نسيناه أو تجاهلناه وبهذا يقوم الطلبة ذوو القدرات العالية والتعلم السريع، بمعاونة زملائهم بصور شتى ، وهذا أدعى إلى تأكيد مبدأ التعاون ، وتوثيق العلاقات الاجتماعية وعلى ذلك يجب على المتعلمين تنمية استقلاليتهم وذاتيتهم وشعورهم بالمسئولية ، كما يجب عليهم التعاون فما بينهم فى حل مشكلات اللغة التى تعترضهم فى قاعة الدرس.

رابعاً: بنية التعلم التعاوني :

وتأسيساً على ما سبق عرضه ، يمكن تحديد بنية التعلم التعاوني فيما يلى:

أ- وجود هدف مشترك للمجموعة ، يتمثل فى التعامل مع مشكلة أو موقف.

ب-تحديد المشكلة أو عناصر الموقف أو أفكار الموضوع.

ج-تحديد أدوار الطلبة ومسئولياتهم فى العمل ضمن الجماعة.

د- التفاعل بين أفراد الجماعة من خلال العمل التعاوني.

هـ- المسئولية الفردية والجماعية لكل طالب.

و- رصد مدى التقدم الذى يحققه الطلاب..

ز- استمرار التدريب ومواصلة العمل لتحقيق المهمة .

ح- انحصار دور المدرس فى التوجيه .

خامساً: أدوار كل من الطالب والمعلم في التعلم التعاوني :

وعلى ذلك فإن أدوار كل من الطالب والمعلم تتغير مع تبنى التعلم التعاوني كإستراتيجية للتعلم ، لتتغاير شكلاً وموضوعاً مع مهامهما فى ظل نظم التعلم التقليدية القائمة على الإلقاء والتلقين ، ويمكن إبراز أهم ملامح هذين الدورين فيما يلى ، كما حددهما "قطامى" .

(١) دور الطالـــب :

يقوم الطالب وفق نموذج التعلم التعاوني بدور فاعل نشط ، ضمن ظروف اجتماعية مختلفة عن المواقف الروتينية ، التى تمارس فى الظروف المدرسية الصفية العادية ، إذ يقوم الطلاب بمواقف فاعلة مختلفة من مثل :

أ- تنظيم الخبرة ، وتحديدها ، وصياغتها .

ب- جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها .

ج- المعالجة ، والتنظيم ، والاختبار للمعلومات المجموعة .

د- تنشيط الخبرات السابقة ، وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة .

ه- التفاعل فى إطار العمل الجماعى التعاوني.

و- ممارسة الاستقصاء الذهني الفردى والجماعى.

ز- بذل الجهد ، ومساعدة الآخرين ، والإسهام بوجهات نظر تنشط الموقف الخبري.

(٢) **دور المعلــم** :

يلعب العلم أدراراً مختلفة ومتقدمة عما هو معروف، إذ أصبح مرشداً، وموجهاً ، ومعززاً ، ومنشطاً ، وحاثاً ... الخ. ويمكن ذكر بعض أدوار المعلم، مع أن أدواره مختلفة تحددها الجماعة ، وخصائصها ، وخبراتها ، وقدراتها الذهنية ، والعلاقات الاجتماعية ، والأطر الثقافية والفكرية التى تسود طلاب المجموعات ، الذين يخطط لهم الموقف التعلمى أو المشكلة.

ومن هذه الأدوار :

- إعداد بيئة التعلم ، أو الغرفة الصفية .
- إعداد المواد اللازمة التى تستخدم للمعالجة .
- تقسيم أفراد الصف ، وفق جماعات متعاونة ، ووفق مهام تمّ تحديدها من قبل، وتجدر الإشارة إلى أن هناك اختلافاً فى تقدير عدد طلاب المجموعة على النحو التالى :
  - من ٥ ــ ١٣ طالبا ، من ٨ــ١٢ طالبا
  - من ١٠ طـــلاب ، من ٢ــ ٩ طلاب
  - من٤-٧ طــلاب ، من ٢ــ ٦ طلاب
  - من ٥ طـــلاب ، ما بين ٢ــ ٤ طلاب

والعدد الذى نرتضيه للمجموعة المتعاونة ، والذى نستقيه من المعطيات السابقة هو ما بين ٤ ــ ٦ طلاب، ولا تزيد عن ثمانية طلاب، فهذا يضمن فرصاً أكبر للتفاعل ، والتعاون ، والقيام بالأنشطة المختلفــة من بحــث ، وحديث ، وتساؤل ، ونقاش ، وصياغة ، وكتابة ... إلخ.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن أفراد المجموعة يجب أن يمثلوا المستويات المختلفة في الصف ، متمايزين غير متجانسين.

- تزويد الطلاب بمشكلات أو مواقف .
- مساعدة الطلاب على تحديد المشكلة .
- متابعة سير تقدم أفراد المجموعة .
- متابعة إسهامات الأفراد ضمن الجماعة .
- حث الطلاب على التقدم وفق مسارات تتعلق بحل المشكلة .
- مساعدة الطلاب على تغيير النشاطات ، وتنوعها ، بهدف استمرار تفاعلهم ، وحيويتهم ، ونشاطهم .

والتغـــير في أدوار كل من الطالب ، والمعلم ، يستلزم ما يلي كضرورة لنجاح التعلم التعاوني :

أ- تمثل المعلمين للمبادئ الأساسية للتعلم التعاوني ، كي يتمكنوا من تهيئة بيئة التعلم بما يتفق والأهداف والإمكانات والظروف المتاحة، إضافة إلى المرونة ، والحكمة ، والقدرة على تشخيص العقبات التي تواجه التنفيذ ، وصولاً إلى درجة أعلى من الفعالية .

ب- تدريب الطلبة وتوجيههم نحو عناصر التعاون الأساسية ، وعدم الاكتفاء بتوزيعهم في مجموعات شكلية ، ومساعدتهم على المباشرة والمواجهة ، والنشاط ، والإيجابية ، والعمل من أجل أنفسهم ، ومن أجل الآخرين في الجماعة.

سادساً : المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني :

ويمكن تحديد المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني ، فيما يلى :

أ- التبادل الإيجابي للمنفعة ، حيث يؤمن الطلبة بأنهم ينجحون فى تحقيق الهدف معا، أو يخفقون معا ، كما يستخدم أسلوب تقسيم الأدوار وتوزيعها لتعزيز الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعة، كما أن استخدام التغذية الراجعة فى تقرير مستوى الأداء ، ومستوى الجهد المبذول لكل فرد ، عادة ، ما يغير من سلوكيات الأفراد ، ويجنبهم التقاعس عن مساعدة الآخرين ومعاونتهم.

ب- التفاعل المنتج المباشر ، والتفاعل المنتج أو المعزز هو تفاعل متمثل فى تشجيع وتيسير من كل فرد فى المجموعة ، لما يقوم به الآخرون من جهد ، لإنجاز أهداف المجموعة وتحقيقها.

ج- المسئولية الفردية ، إذ يتعلم الطلبة معا ، بحيث يتمكنون بالتالي من القيام كأفراد ، بأداء المهام بصورة أفضل ، وللتأكد من تعزيز قدرات كل فرد ، يعتبر الفرد مسئولاً عما يعهد إليه من أعمال.

د- المهارات الاجتماعية ، لكي يؤتى التعلم التعاوني ثماره ، لابد أن يتوفر لدى الطلبة ، مهارات العمل فى جماعة ، ويتطلب العمل التعاوني أهدافاً واضحة ، ووسائل اتصال جيدة فيما بين المشاركين ، وتوزيع الأدوار ، والعمل بروح الفريق .

ه- أسلوب معالجة أعمال المجموعة ، إذ يجب التأكد من أن أعضاء كل مجموعة ، يناقشون أدوارهم ، ومدى إجادتهم ، ومدى تقدمهم فى تحقيق الأهداف، والمحافظة على استمرارية علاقات العمل الفعالة.

المراجـــع

١- أحمد اللقانى ، وعودة أبو سنة : التعلم والتعليم الصفي ، عمّان : دار الثقافة ، ١٩٩٠ .

٢- أحمد المهدي عبد الحليم : " تطوير التربية لماذا ؟ وكيف؟" في مجلة كلية التربية جامعة الرياض ، السنة الأولى العدد الأول، ذو القعدة ١٣٩٧هـ (ص١٢١-١٤٠).

٣- جوزيف كاتز : " التعليم القائم على المعرفة بالطلبة " فى اتجاهات جديدة للتعليم والتعلم على أساس مشاركة الطلبة في التعليم ، ترجمة حسين عبد الفتاح ، ويوسف عليان ، عمّان : مركز الكتاب الأردني ، ١٩٨٧.

٤- جيرولد كمب : تصميم البرامج التعليمية ، ترجمة أحمد خيري كاظم ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٩١.

٥- حسن شحاته : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ،١٩٩٢ .

٦- ديريك رونترى : تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج ، ترجمة فتح الباب عبد الحليم ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٤.

٧- رشدي أحمد طعيمة : تقرير عن منهج وكتب اللغة العربية بالتعليم الأساسي بدولة الأمارات العربية المتحدة ، المكتب الاقليمى لليونسكو ، الأردن ،١٩٨٧.

٨- سعد مرباح : تعلم العلوم بالأسلوب التعاوني دراسة مقارنة فى المملكة العربية السعودية ، فى المجلة العربية للبحوث التربوية ، المجلد التاسع ، العدد الأول ، يناير ١٩٨٩ .

٩- عبد المنعم حسن ، ومحمد خطاب : "أثر أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادي فى العلوم واتجاهاتهم نحوها " فى مجلة الأبحاث التربوية ، كلية التربية جامعة الأزهر ، العدد٢٨،١٩٩٣

١٠- عبد الله عبد الدايم: الثورة التكنولوجية فى التربية العربية ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٨.

١١- على أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية ، ط٢ ، الكويت : مكتبة الفلاح ، ١٩٩١.

١٢- فتحية حسنى محمد : " فاعلية أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي فى مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي " فى دراسات تربوية ، المجلد ١٠، الجزء ٧٠ ، ١٩٩٤.

١٣- فريد أو بزينة ، ومحمد خطاب : " أثر التعلم التعاوني على تحصيل الطلبة فى الرياضيات واتجاهاتهم نحوها " فى مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، السنة ١٠ ، العدد١١ ، ١٩٩٥م.

١٤- يوسف قطامى ونايفة قطامى : نماذج التدريس الصفي ، عمّان: مكتبة زهران ١٩٩٣م.

الفصل التاسع

التعلم الإتقاني

- أولاً: المقدمة.
- ثانياً: تعريف بالمصطلحات.
- ثالثاً: استراتيجية التعلم الإتقاني بين القديم والحديث.
- رابعاً: مستويات ومبادئ التعلم الإتقاني.
- خامساً: العوامل المؤثرة في التعلم الإتقاني.

الفصـــل التاسـع
التعـلم الإتقـانــــى*

" إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه "

حديث شريف

الجامع الصغير للإمام السيوطى

أولاً: المقدمـــة :

يواجه التعليم فى البلاد العربية تحد قاس يتمثل فى أمرين: أولهما: أنها تريد اللحاق سريعا بركب الدول المتقدمة ، والقضاء على الهوة الكبيرة التى تفصلها عنها ، متوسلة بالتعليم والمزيد منه سبيلا حتميا لهذا الهدف. ثانيهما :أن ما لديها من إمكانات مادية ومالية وبشرية يقصر عما ترجوه من تقدم سريع فى هذا الميدان.

ولاشك أن ما يومئ إليه هذا التحدي ، فى وضوح وإصرار ، هو أنه لابد من التفكير بأساليب تعليمية جديدة، تمكن هذه البلدان من تحقيق غايتها. ومثل هذه الغاية لا تبدو أمرا معجزا ، بعد تقدم الوسائل التعليمية ، وبعد طرح مشكلات التربية من زاوية جديدة ، ولعل البلدان السائرة نحو النمو مدعوة قبل غيرها إلى إتباع وابتداع أساليب جديدة للتعلم ، بل لعلها المرشحة قبل سواها لأن تكون الرائدة فى هذه الشعاب الجديدة ، ما دامت الحاجة تفتق الحيلة ، وما دام نقص الإمكانات لا يسده إلا الإبداع البشرى ، والتفكير فى تسليط العقل التربوي المبدع على مشكلات الواقع الصعبة.

---

*أستاذ دكتور/ محمد حسن المرسي

وحسبنا أن نقول موجزين: إن شعار الأساليب التربوية الحديثة اليوم ، هو الشعار الذى سرى فى شتى ميادين الحياة المعاصرة ، يعنى شعار الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة ، ومثل هذا الشعار يستلزم أمرين : أولهما القضاء على ما فى نظامنا التعليمي من هدر وضياع بسبب الرسوب الكبير ، والتسرب الكبير ، أما ثانيهما وهو الأهم ، فهو التفكير فى طرائق تعليمية غير الطرائق التقليدية المألوفة . وهذه الطرائق لا تؤدى إلى زيادة مردود العملية التعليمية فحسب ، بل تؤدى ـــ وهذا هو الأهم ـــ إلى تقديم تعليم أكثر جودة من حيث محتواه ومستواه. ومن حيث ملاءمته لأغراض التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ولعل هذا ما حدا بوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادي فى الدول العربية ، أن يوصوا فى التقرير النهائى لمؤتمرهم الخامس الذى نظمته اليونسكو بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمنظمة الإسلامية للتربية ، والذى عقد بالقاهرة فى الفترة من ١١-١٤ يونيو ١٩٩٤ ، بسبع توصيات فى سبعة مجالات ، وحددوا المجال الثالث تحت عنوان "تجويد التعلــيم" دعوا فيه إلى العناية بتجويد التعليم من خلال إيلاء اهتمام خاص بالأمور التالية : تطوير المناهج والطرق والأساليب التعليمية بما يواكب التطورات المعرفية وحاجات المتعلمين ، والاهتمام بتعليم اللغة العربية ، ورفع مستواها فى مختلف مراحل التعليم.

وفى التوصية رقم ٣٧ أوصت اللجنة الاستشارية للبرنامج الإقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتجديده ومحو أمية الكبار فى الدول العربية (عربيوبيل ٢) بما نصه " التشجيع على تحسين عملية التعليم والتعلم عن طريق إيلاء اهتمام أكبر

للنهوج التى تعنى بحل المشكلات ، ومعاونة الطلاب على استيعاب استراتيجيات كيفية التعلم، والاستفادة من مصادر المعلومات.

لقد أكد (بلوم Bloom) عام ١٩٦٨ ، أن المدرس يبدأ تدريسه فى الفصل وهو يتوقع أن يتمكن ثلث تلاميذه من تعلم ما يقدم إليهم بصورة مناسبة ، وثلث يمكن أن يتعلموا ما يقدم لهم ، لكن ليس بالدرجة المطلوبة ، فى حين أن الثلث الباقي سوف يفشلون فى هذا التعليم ، وهذا الثلث الأخير عليه أن يتعود العيش مع مفهوم للذات يتسم بالإخفاق ، وهذا المفهوم يبدد الموارد الإنسانية إلى حد أنه يقلل من طموحات التلاميذ لتصبح دون مستوياتهم الممكنة فى التحصيل.

إن واقع الحياة التى نعيشها ، بنظمها الاقتصادية ، وما يتطلبه من مهارات من القوى العاملة ، لا تسمح بالاستمرار فى هذا النظام ، وتحتم الاهتمام بكل فرد فى المجتمع ، واكتسابه المهارات اللازمة التى تؤهله ليصبح عضوا عاملا ومنتجا ، وبخاصة أن الكثير من المربين نادوا فى كتاباتهم أن ما يزيد عن ٩٠ % من التلاميذ يمكنهم أن يتقنوا ما يقدم لهم من مواد تعليمية ، وبالتالى فإن وظيفة التربية والمربين تصبح التعرف على الطرق والمواد التعليمية ، التى تمكن أكبر نسبة من الطلاب من إتقان العلوم المقدمة لهم ، ولا يتأتى ذلك بطبيعة الحال إلا إذا استطعنا أن نجد الاستراتيجية التى تساعد كل تلميذ على التوصل إلى إتقان ما يقدم له من مواد تعليمية.

واستجابة للطموحات التربوية فى هذا المجال برزت استراتيجية التعلم للإتقان ، كاستراتيجية واعدة فى خلال السنوات الماضية ، وأخذت أعداد المعلمين المؤيدين لها تتوالى فى تزايد مستمر ، وهى طريقة يطلق عليها ،

التعلم القائم على الكفاءة أو المهارة ، والتدريس الدقيق ، والتعليم المرجعى المحك ، والتعليم الفردى المستمر التقدم ، ومن الخصائص المهمة للتعلم للإتقان أنه يؤدى إلى النجاح فى مقابل توقع الإخفاق فى معظم النماذج التعليمية الأخرى.

وفى مراجعة لعدد من الدراسات فى التعلم الإتقانى بلغت ١٠٨ قام بها " كيولك Kulik " عام ١٩٩٠ ، دلت النتائج على أن ٩٦ دراسة أشارت إلى تفوق برامج إتقان التعلم ، وأن هذه البرامج خفضت تباين الطلبة فى نتائجهم على الاختبارات النهائية ، بمعنى أنها قللت من الفروق الفردية ، كما بينت تفوقا لبرامج إتقان التعلم فى الاتجاهات نحو طريقة التدريس ، ونحو المادة الدراسية.

ثانياً: تعريف بالمصطلحات :

التعلـــم الإتقانـــى : Mastery Learning

هو تقنية لتدريس مادة تعليمية متسلسلة على نحو هرمي وتعلمها ، حيث تكون المادة المراد تعليمها مجزأة إلى وحدات أو أقسام ، يعطى كل منها فى حصة صفية ، ويعطى الطلاب اختبارا فى نهاية الوحدة، فإذا لم يصلوا إلى درجة الإتقان على الإختبار ٨٠ ــ٩٠ % فإنهم يزودون بوقت وتدريس إضافيين، حتى يصبحوا قادرين على تحصيل درجة الإتقان على اختبار مكافئ.

يقصد بالتعلم الإتقانى أن يصل التلاميذ إلى مستوى من التحصيل يحدد لهم مسبقا كشرط لنجاحهم فى دراستهم للمنهج أو المقرر المقدم لهم. هذا ونرتضى كلا التعريفين ، حيث يكمل كل منهما الآخر.

ثالثاً: استراتيجية التعلم الإتقاني بين القديم والحديث :

إن فكرة إتقان التعلم قديمة تماما ، إلا أن استراتيجيات إتقان التعلم الفعالة قد تم تطويرها حديثا ، فقد قدم (كارول Carroll عام ١٩٦٣ نموذجا يقوم على افتراض أن الطلبة قادرون على تعلم المادة ، وتحقيق الأهداف التعليمية ، بقدر ما يسمح لهم بذلك ، وحول (بلوم Bloom عام ١٩٦٨ هذا النموذج إلى نموذج عمل فعال حيث بين أنه إذا تم توزيع الطلاب بشكل طبيعي ، بالنسبة لقابليتهم لموضوع ما ، وإذا ما تم تزويدهم بتعليم منتظم ، فإن تحصيل الطلاب سوف يتوزع توزعا طبيعيا ، أما إذا حصل المتعلم على نوعية تعلم قصوى ، ووقت تعلم كاف ، فإن غالبية الطلاب سيصلون إلى مستوى الإتقان ، ومن هنا فإن هذه الاستراتيجية توفر إتقان التعلم لنسبة عالية من الطلبة تتراوح بين ٧٥ــ٩٠% منهم ، فى الوقت الذى توفره الاستراتيجيات التعليمية الأخرى لحوالي ٢٥ % فقط منهم ، وتعتبر هذه الاستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات التعليمية تأكيدا على تعلم المواد التعليمية ، مما يسهل على الطلبة تعلم مواد جديدة بعد تعلمهم للمتطلبات السابقة لها ، وهذا بدوره يساعد الطلبة ذوى التحصيل المتدني للوصول إلى مستويات تحصيل عالية، كما تسهم هذه الاستراتيجية بزيادة سرعة تعلم بطيء التعلم من الطلبة ، مما يؤدى إلى تقليـــل التباين فى معدل تعلمهم.

وتبع بلوم فى دراسة التعلم الإتقانى (تعلم البراعة) عدد من المربين، كان من أبرزهم بلوك Blook الذى أخذ على عاتقه مسئوليات تحديد الهوية التربوية النهائية للتعلم الإتقانى ونشره على نطاق واسع.

رابعاً: مستويات ومبادئ التعلم الإتقاني :

عادة ما يستخدم معيار لمستوى الإتقان يسمى (معيار ٩٠/٩٠/٩٠) ويقصد به توقع أن يصل ٩٠ % من التلاميذ إلى تحصيل٩٠ % من الأهداف، فى ٩٠ % من الحالات عند تقويمهم ، وإذا كان مستوى الإتقان الذى يمكن للمعلم أن يستخدمه أن يترك لتقديره الخاص (٨٠/٨٠/ ٨٠) أو(٨٥ / ٨٥ / ٨٥) وذلك بناء على الإمكانات المتاحة لديه ، إلا أنه من المهم ضمان نجاح التلاميذ معظم الوقت فى الوصول إلى تحقيق الأهداف المطلوبة ، وعليه فلا بد من توفير شروط فى بيئة التعلم تضمن وصولهم إلى هذا المستوى ، منها تقديم التدريس الجيد، وتقديم المساعدة، والعلاج المناسب للتلميذ ، فى حالة وجود أية مشكلات تعوق وصوله إلى مستوى الإتقان.

ويرتبط بذلك أيضا توفير الوقت الكافى لكل تلميذ للوصول إلى المستوى المطلوب للإتقان.

ومما سبق يتضح المبدأ الرئيس الذى يستند إليه التعلم الإتقانى ، وهو أن معظم التلاميذ يمكنهم تعلم كل شيء تقدمه المدرسة بالمستوى التحصيلى المطلوب ، إذا أخذ فى الاعتبار ميولهم ومعرفتهم السابقة ، وتوفر لهم تدريس جيد ، ووقت كاف للتعلم.

ويرتبط هذا المبدأ بعدة فرضيات تجسد فى مجملها الإطار التنظيمى والعملي لإستراتيجية التعلم الإتقانى هى :

(١) فترة التعلم تتفاوت وفقا لمعدل التلميذ الفرد فى التعلم ، ولكن مستوى التحصيل المتوقع ثابت ، وهذه النقط ، تختلف اختلافا أساسيا عن الاعتقاد

الشائع بأن التلميذ البطيء لا يستطيع أن يحقق المستوى نفسه من الكفاءة والمهارة مثل زملائه فى الصف.

(٢) معظم التلاميذ قادرون على تحقيق المهارة والكفاءة فى التعلم المطلوب إذا أتيح لهم وقت كاف للتعلم.

(٣) إن تعلم التلاميذ وليس التدريس ، يجب أن يكون محور الاهتمام الأساسي للمدرسة ، الأمر الذى يتوجب تعديل التدريس ليكون أكثر استجابة لحاجات التلاميذ ومتطلبات نموهم.

(٤) إن الفروق الفردية بين التلاميذ يجب ألا تكون العامل المقرر لدرجة تعلمهم ، بل إن توفير بيئات تربوية غنية ، وتدريس مناسب ، ومعالجة صعوباتهم ، ستكون العوامل البديلة الحاسمة لتربيتهم المدرسية.

(٥) يتنافس التلاميذ لا مع زملائهم فى الصف ، ولكن مع معيار أو محك، إذا سلمنا بأننا أخبرنا التلاميذ بالتحديد وعلى نحو نوعى بما هو متوقع منهم ، وأنهم قد قبلوا هذا التوقع ، فإن هدفهم يصبح التعلم ، وهم يكافحون نحو بلوغ معيار ومستوى من المهارة والكفاءة ، أو يتنافسون معه أكثر مما يتنافسون مع زملائهم فى الصف.

(٦) التقويم المنتظم القائم على استخدام الأدوات المناسبة هو إجراء ضروري للتعلم الإتقانى ، لما يتيحه من متابعة تحصيل التلاميذ ، وتوجيهه التوجيه الواقعى البناء.

(٧) إن توفر المواد والوسائل التعليمية المتنوعة ، القادرة على الاستجابة كماً وكيفًا ونوعًا لتعلم التلاميذ هو عامل مهم للتدريس الجيد ، وبالتالى التحصيل المتقن.

خامساً: العوامل المؤثرة في التعلم الإتقاني :

يتأثر التعلم للإتقان بعدة عوامل ، منها :

(١) **الاستعداد للتعلم** : ينظر (كارول Carroll إلى الاستعداد للتعلم على أنه مقدار الوقت المطلوب لكي يحقق المتعلم تمكنا فى تعلم موضوع ما، ومن ثم فإنه إذ أفرد للطلاب الوقت الكافى للتعلم ، فإنهم يصلون جميعا إلى مستوى الإتقان ؛ ولذلك يكون الاستعداد للتعلم مقياسا لمعدل التعلم وليس لمستوى التحصيل .

(٢) **نوعية التدريس** : إن النوع دائما – دون الكم – هو مفتاح الفرق فى صناعة السلوك الإنساني ، أيا كانت هويته أو مجالاته ، والتعلم كأي سلوك إنساني آخر يتأثر بنوعية التدريس دون كَمِّه.

(٣) **القدرة على فهم التعليمات** : وهى قدرة الطالب على فهم المادة المراد تعلمها ، وفهم الأسلوب الذى يتبعه فى تعلم المادة .

(٤) **المثابرة أو القدرة على التركيز** : وهى مقدار الوقت النشط الذى يقضيه التلميذ فى التعلم الفعلى للموضوع ، ونستطيع كشف قدرة التلاميذ على المثابرة أو التركيز بمعرفتنا للوقت الكلى الذى تحتاجه مهمة التعلم، ثم مقارنته بما ينفقونه من زمن فى تعلمها .

(٥) **الوقت المخصص للتعلم** : يعتبر (كارول Carroll الوقت الذى يقضى فى التعلم هو مفتاح التمكن ، وأن الاستعداد يحدد سرعة التعلم، ومن ثم فإن معظم الطلاب – إن لم يكن كلهم – يمكنهم أن يصلوا إلى التمكن فى تعلم موضوع ما إذا ما أعطوه الوقت الذى يحتاج إليه، ومن ثم فإن الطالب ينبغى ألا يعطى فقط مقدار الوقت الذى يحتاج إليه تعلّم موضوع معين ، وإنما يجب أن تتاح له فرصة الحصول على الوقت الكافى حتى يتقن هذا الموضوع.

ويتوقع من المعلم المنفذ لاستراتيجية التعلم الإتقانى أن يسير وفق الخطوات التالية :

(١) تحديد درجة الإتقان المطلوب من المتعلمين تحقيقها ، على ضوء معرفته بمستوياتهم وخبراتهم السابقة .
(٢) ترجمة المهمة التعليمية إلى أهداف إجرائية يمكن قياسها والتأكد من تحقيقها.
(٣) إعداد المادة موضوع التعلم وتنظيمها فى صورة وحدات صغيرة متتابعة.
(٤) إعداد المواد المساعدة على التعلم (بطاقات ــ شفافيات ــ أجهــزة ــ فيديو ...).
(٥) إعداد مجموعة الاختبارات التشخيصية اللازمة ، وكذا الاختبار النهائى المرتبط بالأهداف.
(٦) تطبيق الاختبار للوقوف على مستوى المتعلمين فيما يتعلق بموضوع التعلم.
(٧) تقديم الوحدة الأولى للمتعلمين.
(٨) تقديم اختبار لتحديد مستوى الإتقان بالنسبة لهذه الوحدة.
(٩) التلاميذ الذين يحققون المستوى المطلوب للإتقان يمكن أن ينتقلوا إلى الوحدة الثانية. أما التلاميذ الذين لم يحققوا المستوى المطلوب للإتقان، فيعاد تقديم الوحدة لهم ، مع التنويع فى أساليب التقديم.
(١٠) بعد الانتهاء من تقديم الوحدات المتتابعة يقدم الاختبار النهائى الذى يقيس مدى تحقق الأهداف ، ومدى تحقيق المتعلمين لمعايير الأداء المستهدفة .

المراجـــــع

١- جابر عبد الحميد ، طاهر عبد الرازق : أسلوب النظم بين التعليم والتعلم، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٨.

٢- عبد السلام مصطفى عبد السلام : "فعالية إستراتيجية التدريس التشخيصية العربية فى تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو العلوم بالصف الثانى الإعدادي" فى أعمال المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، أغسطس ١٩٩٢.

٣- عبد الله بن على الحصين: " نموذج مقترح لاستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي " في رسالة الخليج العربي ، العدد ٥٢، السنة ١٩٩٤.

٤- عبد الله عبد الدايم : الثورة التكنولوجية فى التربية العربية ، ط ٢ ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٨.

٥- فاطمة عيسى إبراهيم : استخدام التعلم حتى التمكن فى تدريس وحدة الوراثة فى مقرر الأحياء فى المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات – جامعة عين شمس ،١٩٩١.

٦- فريد أبو زينة : "تدريس الرياضيات ما بين التعلم الفردى والتعلم الجمعى" فى أعمال المؤتمر لعلمي الأول حول مستقبل تعليم العلوم والرياضيات وحاجات المجتمع العربي ٢٧-٣٠أكتوبر ١٩٩٣ ، بيروت ، معهد الإنماء العربى.

٧- محمد جمال الدين يونس: " أثر استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن على تمكين الطالبات المعلمات من بعض مهارات تخطيط الدروس اليومية "في حولية كلية التربية- جامعة قطر ، السنة السادسة ، العدد٦ ، ١٩٨٨.

٨- محمد حسن صقر : "أثر استخدام طريقتين من الطرق التشخيصية العلاجية فى إطار نظرية التعلم حتى التمكن على تحصيل واتجاهات تلاميذ الفرقة الثانية من المرحلة الإعدادية لمقرر العلوم " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ،١٩٩٠.

٩- نادية عبد العظيم : الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم ، الرياض ، دار المريخ ، ١٩٩٤.

١٠- وزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادي فى الدول العربية : " التقرير النهائى للمؤتمر الخامس الذى عقد بالقاهرة ١٠-١٤يونيو ١٩٩٤ "فى التربية الجديدة ، عدد خاص ٥٦ ، أغسطس ١٩٩٥.

الفصل العاشر

الواجبـــات المنزليـــة

- أولاً: المقدمـــة.
- ثانياً : تعريـف بالمصطلـحات.
- ثالثاً: أهميـة الواجبات المنزليـة.
- رابعاً: وظائف الواجبات المنزلية.
- خامساً: معوقات تحقيق الواجبات المنزلية لأهدافها
- سادساً : توصيـات ومقترحـات.

الفصـــل العاشـــر
الواجبـــات المـنزليـــة*

أولاً: المقدمـــة :

إن من أكثر الأمور أهمية فى العملية التعليمية ، ما يكلف به التلاميذ من واجبات منزلية ، وهو يعد من الأمور الأساسية بالنسبة للمعلمين والتلاميذ ، بل وكثيرا ما يمتد الإحساس بأهمية هذا الأمر إلى أولياء الأمور والشيء المؤكد فى هذا الشأن هو أن الواجب المنزلي إذا ما أحسن المعلم تخطيطه ، يمكن أن يساعد التلاميذ على زيادة معلوماتهم ونمو مهاراتهم . هذا فضلا عن أنه يمكن أن يتيح للتلاميذ الفرص للاستجابة الذاتية فى المجالات التى تعالجها الواجبات المنزلية ، بالإضافة إلى أنه فرصة حقيقية لهم للتفكير المتأني والابتكار والتعلم الذاتى.

ويجسد الواجب المدرسي عادة عاملا مهما مساعدا للتعلم الصفي مؤديا فى معظم الأحوال إلى زيادة تعلم التلاميذ الخاص بالمادة المنهجية وتركيزها لديهم، وبالتالى إلى ارتفاع كفايتهم الذاتية فى الاستجابة لمتطلباتها وتهيئة فرص أكبر للنجاح فيها وعلى هذا فالواجبات المنزلية ذات قيمة تربوية مهمة .. وقيمتها تكمن فى أنها تكمل ما يخططه المعلم وينفذه من الخبرات داخل الصفوف الدراسية بل إن الواجبات والتعيينات لا يضارعها شيء فى حمل الطلبة على التفكير المستقل أو الناقد.

* أستاذ دكتور/ محمد حسن المرسي

ولقد أظهرت دراسات عديدة أهمية الواجبات ، وأن من أهم مؤشرات التخطيط الجيد أعمالا أهمها : المراجعة اليومية لمدة خمس دقائق للمهارات والمفاهيم والحقائق عن طريق إتمام الواجبات المدرسية ، وأن المعلم عندما يخصص وقتا لحل الأسئلة أو واجبا ، فإن الطالب ينشغل فى هذا العمل ، وبالتالى يحصل على معدل أعلى.

كما يذهب كل من "ولتر" و "زيزر" إلى أن البحوث قد أظهرت أن النشاطات التالية يبدو أنها أسهمت فى تحسين تعلم الطلبة أكثر ما يمكن ، وذلك فى إطار التعلم المتقن ، وهى : تبيان معيار الإتقان المتوقع للطلبة ، وإعطاؤهم الوقت الذى يحتاجونه لإتقان المهارة ، وإعطاء اختبارات متكررة مع التغذية الراجعة ، وتعيين واجب بيتي وتصحيحه.

وعلى الرغم من الأهمية التربوية للواجبات المنزلية إلا أنها تسبب عبئا وضيقا لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء ، فالقيام بالواجب من بعض تلاميذنا يعتريه عدم الاكتمال أو السلبية ، مما يفقده الهدف الذى يعطى من أجله، وينمى لديهم أحيانا عادات غير مستحبة ، كالغش أو الاعتماد على غيرهم، كما هو الأمر عند نسخ التلميذ للواجب من دفتر زميل له ، أو ميول سلبية تجاه المادة ، أو قيامهم ببعض أنواع السلوك الصفية المعيقة للتعلم ، أو المقاومة للمعلم نفسه. بل يصل الأمر إلى أن فئة من التلاميذ لا تقوم بالواجبات إلاّ مكرهة أو مجبرة خوفا من عقاب المعلم.

وعلى الناحية الأخرى ، فإن بعض المعلمين قد أساءوا فهم الغاية من هذه التعيينات، فبعضهم يستخدمها كعقوبة لتلاميذه ، وبعضهم الآخر يكثر منها ،

بحيث أصبحت تشكل عبئا يثقل كاهلهم ، وبعض ثالث يستخدمها وسيلة لإشغال أوقات التلاميذ فحسب ، بحيث أدت هذه المفاهيم الخاطئة إلى نتائج سلبية على عملية تعلم التلاميذ وعلى صحتهم النفسية وعملية تكيفهم مع المدرسة كما أن المعلمين عند تخطيطهم للواجبات المنزلية وتكليفهم للتلاميذ لحلها أو القيام بها لا يراعون استعدادات التلاميذ وقدراتهم والفروق الفردية بينهم .

ولقد أفرزت هذه السلوكيات وغيرها نفورا متزايدا ، واتجاهات سلبية ، من جانب المتعلمين تجاه المادة ، ومن هنا كانت الحاجة ملحة لدراسة هذه الأمور التى أصبحت تشكل ظاهرة يتنامى الضجر منها ، من قبل المعلم والمتعلم وحتى أولياء الأمور ورجال الإعلام وأهل الفكر والرأي فى كل المجتمعات.

ثانياً : تعريــف بالمصطلــحات :

الواجبــات المنزليـــة :

يعرفها (جود Good) بأنها هى التكليفات المدرسية التى تؤدى خارج الساعات المدرسية النظامية ، فى أماكن إقامة الطلاب ويعرفها (إبل Eble) بأنها كل ما يطلبه المعلم من تلاميذه زيادة عن حضورهم فى الصف، وسيرهم فى دراسة الكتب المقررة ، وتشمل هذه المتطلبات أو التعيينات : قراءة كتب خارجية، وتلخيص الكتب، والورقات المعدة : الطويلة والقصيرة ، وورقات المشاريع بجميع صنوفها ، وتحريات الفريق، والتقارير ، إضافة إلى ملصقات القصاصات ، واليوميات ، والمجلات ، والتأملات ...

ويمكن تعريف الواجبات المنزلية بأنها : النشاطات الذهنية وألوان السلوك النظرية أو العملية ، القرائية أو الكتابية التى يكلف المعلم تلاميذه بأدائها خارج الصف الدراسي لتحقيق أهداف تعليمية وتربوية مقصودة.

ثالثاً: أهميـة الواجبـات المنزليـة :

ويجمع المربون على أن الواجبات المنزلية التى يكلف بها التلاميذ فى جميع مستويات التعلم لها أهميتها القصوى فى نمو التلميذ وتقدمه ، وتعويده الاعتماد على النفس ، إذا نظم استخدامها وأحسن القيام بها ، فهى تقدم للتلميذ فرصة أداء العمل مستقلا عن المعلم ، وبعيدا عن قيود الفصل الدراسي ، وتزيد من قدرة التلميذ على استخدام الكتب خارج المدرسة ، وتعزز ما تعلمه التلميذ فى المدرسة ، وتدعمه ، وتؤكده ، وتولد فى التلميذ روح المبادأة فى العمل ، وتنمى جهده عن طواعية لتنميه شخصيته ، وأصبح ينظر إليها على أنها من العوامل المهمة التى تساعد على تعزيز الروابط بين المنزل والمدرسة ، وبين المعلمين والآباء .

ولقد توصل " أندرسون وزملاؤه " إلى أن ترتيب الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس ، وتصنيفها فى مقياس هرمي من عشر رتب كما يلى :

تدريس لفظي مباشر Direct Verbal	١) عرض الحقائق . ٢) إعطاء توجيهات أو وجهات نظر . ٣) إعطاء أسئلة محددة .
تدريس غير لفظي مباشر Direct Non Verbal	٤) التوصيحات ٥) الواجبات المدرسية

تدريس لفظي غير مباشر Indirect Verbal	٦) أسئلة مفتوحة النهاية . ٧) استجابة المعلم لأسئلة التلاميذ ٨) إرشاد المعلم وتوجيهه للمتعلم
تدريس غير لفظي غير مباشر	٩) أبحاث مفتوحة يخططها المعلم ١٠) أبحاث يخطط لها التلميذ

كما أكد " حمدان " أن عمليات التخطيط لعملية التدريس تشمل :

- المعلومات المنهجية التى سيتعلمها التلميذ.
- أنشطة التعليم وهى الأنشطة التربوية التى يقوم بها المعلم لتوجيه المهارات الجديدة وإنتاجها.
- أنشطة التعلم وهى الأنشطة التربوية التى يقوم بها المتعلمون لاكتساب المهارات الجديدة. مثل المناقشة الصفية ، والتمارين النظرية والعملية، والواجبات البيتية.
- إجراءات التحفيز.
- إجراءات تعديل السلوك الصفي.

وعلى هذا فالواجبات المدرسية تعد استراتيجية من استراتيجيات التدريس وليست على هامشة.

بل إن " لومان " قد أكد أن معظم التعليم يحدث عمليا خارج غرفة الصف ، كما أن التذكر وإدراك المعلومات المحددة غالبا ما ينتج عن القراءات الذاتية

والدراسة المركزة ، كذلك فإن التفكير المستقل حول محتوى المادة يتعزز من خلال التعيينات التى ينفذها التلاميذ بأنفسهم .

وعلى ذلك فعلى المعلم أن يقوم بإعطاء التلاميذ واجبات منزلية فى صورة أسئلة تمثل مشكلات يتم الإجابة عنها وقد تأخذ الواجبات شكلا آخر، فقد تكون فى شكل تدريبات أو مراجعة أو إعداد لدرس قادم، أو تعبير كتابي ، أو تعبير بالرسم ، أو ما شابه ذلك من الواجبات ولقد لوحظ أن الواجب المدرسي الذى يلائم التلاميذ والذى تم تعيينه بدقة ، يساعد على التحصيل والتفوق الدراسي ، وأن التلاميذ الذين لم يكلفوا بواجب مدرسي كان تحصيلهم مشتتا.

وبعامة فإن مراعاة المعلم العلمية فى تخطيطه ، وتحضيره ، وتنفيذه للتعيينات ، بصيغ تتفق مع رغبات التلاميذ ، وقدراتهم الفردية ، يمكن أن تحقق النتائج الآتية :

- تنمية الشعور بالاستقلال ، والاختيار الفردى ، والمبادرة فى عملية التعليم الإنساني.
- تنمية القدرة على التقييم الذاتى لدى التلاميذ.
- تعويد التلاميذ على استعمال وقت فراغهم بما يفيد وينفع.
- إغناء التعليم المدرسي بخبرات وأنشطة إضافية.
- تركيز التحصيل المنهجي لدى التلاميذ.
- تنمية العلاقات الإيجابية بين البيت والمدرسة.
- تنمية الميول الإيجابية نحو المادة المنهجية ، والتربية المدرسية عموما لمعايشتهم قدرا أكثر من النجاح خلال التعلم.

رابعاً: وظائف الواجبات المنزلية :

والواجبات المنزلية يمكن أن تؤدى وظائف عدة حددها (اللقانى وفارعة) فيما يلى:

(١) تطبيق ما سبق تعلمه من مفاهيم أو مبادئ .

(٢) التدريب على مهارات معينة .

(٣) مراجعة الأفكار الأساسية الواردة بالدرس .

(٤) إثارة اهتمامات التلاميذ استعدادا للدرس القادم .

(٥) الدراسة الذاتية.

(٦) التلخيص ، وهنا يتعلم التلاميذ كيف يعبرون بصورة مختصرة عن مضمون الدرس.

(٧) حل مشكلة معينة ، وهنا يكون على التلاميذ أن يفكروا تفكيرا تباعديا للوصول إلى حلول مقترحة للمشكلة المثارة .

(٨) مقارنة فكرتين أو أكثر ، ومن هنا يتعلمن القراءة الناقدة من منظور تحليلي.

خامساً: معوقات تحقيق الواجبات المنزلية لأهدافها :

وبرغم أهمية الواجبات إلا أن هناك كثيرا من السلوكيات المعيقة تصدر من كل من المتعلم والمعلم على السواء ، مما يقلل من جدوى هذه الفعالية التربوية المهمة.

لعل السلوكيات السلبية من جانب التلاميذ تتمثل فيما يلى :

- تأخر بعض التلاميذ فى القيام بالواجب.
- القيام به بصيغة غير كاملة ، وغير دقيقة.

- نسخة تلقائيا من زميل آخر.
- عدم القيام به على الإطلاق .

أما السلوكيات السلبية من جانب بعض المعلمين فيتمثل بعضها فيما يلى :

- تكليف التلاميذ بالواجب عقابا لهم على سلوك ارتكبوه ، مع أن التربية عملية إنسانية مكافئة ، ولا يجب أن تستغل فى غير ذلك .
- الإكثار من الواجبات بالشكل الذى يشكل عبئا على المتعلمين ويثقل كاهلهم.
- تكليف التلاميذ بالتعيينات البيتية فى الدقيقة الأخيرة عندما يكون الجرس قد دق ، ونهض التلاميذ من مقاعدهم ، وعلت الأصوات ، أو عندما يتجه هو نحو الباب .
- فى أغلب الأحوال تعطى الواجبات بعد شرح المعلم للدرس وليس قبله، وبذلك لا تستغل كمصادر للتعلم ، بل لتثبيت المادة بالتكرار .
- ترتبط عادة بالكتاب المدرسي .
- تأخذ شكل التكرار .
- لا تراعى الفروق الفردية بين الطلاب فيقتصر على واجب موحد لكل المتعلمين بمستوياتهم المختلفة .
- تأخذ المتابعة أشكالا روتينية مثل: من قام بالحل ؟ ومن لم يقم بالحل؟
- عدم الاهتمام بالواجبات وعدم توضيح أهميتها للمتعلم .
- عدم توفير التعليمات التوضيحية المساعدة للتلاميذ للقيام بالتعيين .

سادساً : توصيـــات ومقترحـــات :

وتفاديا لهذه السلوكيات السلبية اقترح التربويون الأسس التالية لتخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة الواجبات المدرسية البيتية ، كي تحقق أهدافها:

(١) أن يتم التخطيط الجيد للواجبات البيتية ... والابتعاد عن التقليدية أو العشوائية.

(٢) أن تكون فى حدود المعقول وضمن الزمن المتاح للطالب.

(٣) حث الطلبة على أدائها فى أوقاتها ، ومساءلتهم عن تنفذها ، وتقديم التغذية الراجعة لهم عن مستوى أدائهم فيها.

(٤) ألا تستخدم التعيينات البيتية للعقاب أو التهديد.

(٥) أن تستخدم كمصادر للتعلم فمنها يتعلم التلاميذ ، وبها ينظمون تعلمهم، وهنا يقوم بها التلاميذ قبل الدرس لا بعده ، إلا فى بعض الحالات والأغراض التدريبية.

(٦) تستغل التعيينات لإثراء التعلم وتعميقه وجعله فعالا.

(٧) الأصل فى التعيينات البيتية أن تكون فردية أو زمرية ، وليست جماعية إلا فى بعض الحالات الخاصة.

(٨) يحسن أن تتنوع الوسائل والأساليب من الأنشطة البيتية التى يقوم بها التلاميذ مثل : جمع عينات أو نماذج ، تهيئة ذهنية ، إجابة عن أسئلة، إجابة شفهية ، إجابة كتابية ، كتابة تقرير موجز، تعبئة قائمة رصد أو استبانه ، إجراء مقابلة ، ملاحظة ، متابعة قضية ما فى وسائل الإعلام المختلفة، تلخيص معلومات، تجميع معلومات من مصادر مختلفة ، ممارسة أعمال يدوية ، التدريب على مهارة ما ، التعليق

على قضية ما ، إثارة قضايا وتساؤلات ، إعداد أسئلة لمناقشتها ، إجراء مقارنات ، تحديد نقاط التشابه ونقاط الاختلاف ، الربط بين شيئين أو أكثر، وغير ذلك من الوسائل والأساليب الأخرى، التى تتنوع وتتعدد بتنوع وبتعدد الموضوعات والمواد الدراسية.

(٩) أن يقوم المعلم بشرح الواجبات المنزلية التى يكلف بها تلاميذه بحيث يعرف كل منهم ما هو مطلوب منه على وجه الدقة.

(١٠) أن يعرف كل تلميذ مدى نجاحه أو فشله بعد قيامه بالواجب.

(١١) ضرورة مناقشة الواجبات بعد إنجازها مع التلاميذ وذلك لتنمية مهاراتهم فى الإجابة عن الأسئلة ، وتقديم الأفكار والتصورات ، وتنظيم الحقائق ، وتفسير التعميمات والمبادئ.

(١٢) أن يثنى المعلم على الجهد المتميز الذى بذله أحد التلاميذ أو بعضهم مما يساعد على دفع التلاميذ إلى بذل المزيد من الجهد.

(١٣) أن يتم تحديد أهداف التعيين ومضمونه على ضوء الأهداف التعليمية المحددة للموقف التعليمي.

(١٤) أن يخطط للتعيين تعاونيا بين المعلم وتلاميذه.

(١٥) أن تكون أهداف التعيين واضحة ومفهومة بالنسبة للتلميذ.

(١٦) أن يشجع التعيين التلميذ على البحث والكشف.

(١٧) أن يوجه المعلم تلاميذه إلى المصادر والمراجع ، وأساليب تنفيذ التعيين.

(١٨) أن يكون موضوع التعيين مشوقا ومثيرا للدهشة والبهجة ، ليثير دافعية التلميذ.

(١٩) أن يكون هناك تنسيق بين المعلم وزملائه من المعلمين فى عملية تكليف الطلاب بالتعيينات، حتى لا تتجمع على التلميذ فى يوم واحد.

(٢٠) أن تتنوع التعيينات بحيث تتاح الحرية للطالب للاختيار من بينها.

(٢١) أن يقوم المعلم بتقويم التعيينات تقويما شاملا وصادقا ، وموضوعيا.

(٢٢) من النادر أن يتم عمل الواجب المنزلي فى وقته وكما ينبغى ، إلا إذا تم تعيينه بانتظام من أسبوع إلى أسبوع فى يوم محدد ، فالفصل يحتاج إلى أن يعتاد على عمله ، والمعلمون يحتاجون إلى أن يعتادوا على تعيينه ، والتحقق من أنه قد تم عمله ، وعندما يبدو أنه ليس هناك ضرورة للواجب المنزلي ، فمن الأفضل خلال أسبوع ما تكليف التلاميذ بعمل موجز جدا ، بدلا من إلغاء الواجب لذلك الأسبوع .

(٢٣) هناك بعض المدارس التى تعنى بإنجاز التلاميذ للواجبات داخل جدران المدرسة ، بتخصيص وقت فى اليوم المدرسي لذلك ، فتجهز القاعات ، ويخصص أحد المشرفين لمتابعة التلاميذ فى أثناء العمل ، وبالتالى فهم حين يغادرون المدرسة ، يمضون الوقت فى الراحة والإطلاع الحر ، وإشباع هواية ما ، ولعل هذا الأسلوب يعد ناجحا إلى حد كبير ، وخاصة إذا ا توافرت له ضمانات النجاح بتخصيص وقت فى الجدول الدراسي ، ومشرفين أكفاء، وتخطيط جيد للواجبات، وتوافر مصادر متعددة للتعلم ، يرجع إلها التلاميذ إذا شعروا بالحاجة إليها.

(٢٤) ينبغى أن يساعد التعيين التلميذ على أن يتعلم كيف يتعلم ، ولن يتحقق هذا الهدف إذا لم يتعلم التلميذ الأسس الخاصة بكيفية دراسة الموضوع

ومن هنا فعلى المعلم أن يرشد التلاميذ إلى العادات الدراسية الفعالة ويدربهم عليها.

وفى هذا الصدد نقترح تزويد الطلاب بدليل للعادات الدراسية الفعال، ويمكن الاستعانة فى هذا الخصوص بدليل العادات الدراسية الذى أعده، وهو يتضمن النقاط الآتية والتى نوجزها فيا يلى على هيئة رءوس موضوعات: تخطيط العمل المدرسي / تصميم مخطط للدراسة / سرعة القراءة وكيفية تنويعها لتتلاءم وطبيعة المادة وأغراض القارئ / تنظيم الوقت / التذكر ومقاومة النسيان / مقاومة الملل والتشتت / طرق الدراسة المشهورة مثل : -SQ3R-SQ5R PQ5R-OK5R. وغيرها / تنظيم المعلومات / التركيز / الاستعداد للامتحانات وخوضها ...

(٢٥) أن يشجع المعلم المبادرات والمبادأت الذاتية من المتعلمين فى عمل واجبات لم تطلب منهم فى أى ناحية تتعلق بالمنهج ، ويقوم بتصويبها والثناء عليها .

(٢٦) إن المعلمين الذين يتوقعون عملا كتابيا جيدا ملزمون بأن يقرأوه فورا، وبصورة متقنة فالتلاميذ يشتكون ويتذمرون من المعلمين الذين لا يهتمون ولا يقدرون واجباتهم التى تعبوا عليها بحق ، أو يعيدونها بعد وقت طويل من تسلمهم إياها.

وفى هذا المقام يضيف " إيل Eble " إن تحديد التعيينات بعناية ، وربطها بأهداف واضحة المعالم أمران فى غاية الأهمية ، وإن استعارة الأفكار من الغير ، والتنقيب فى الأدبيات اللغوية للحصول على أفكار جديدة، وتكييف تلك

الأفكار وفقا لحاجات التلاميذ، يجب أن تصبح الممارسات النموذجية للتعليم ، أما التجريب وأخذ آراء التلاميذ حول قيمة التعيينات فهى توجهات إصلاحية ضرورية . والواقع أن إعطاء التعيينات هو من الواجبات الروتينية الصعبة ، بل أصعبها جميعا ، إننا لا نعرف قدر ما نطلب من التلاميذ أن يفعلوه، لكن التلاميذ يرون كل تعيين نوعا من "الشغل" لا أكثر ، وبخاصة إذا لم يعرفوا الهدف الذى يخدمه.

إن التعلم عملية فردية ، لا تتم من خلال التدريس الجمعي وقيام المعلم بحل التمارين والأنشطة ، بل يجب أن تتاح الفرصة لكل طالب أن يعمل ويقوم بنفسه بأداء الواجبات . وحل التمارين ، والتدريبات حتى تتم عملية التعلم ، وهذا لن يتاح للطالب فى غرفة الصف بل من خلال الواجبات والنشاطات اللاصفية.

المراجــــع

١- أحمد اللقانى ، وفارعة سليمان : التدريس الفعال ، القاهرة : عالم الكتب (١٩٨٥).

٢- توفيق مرعى وأحمد بلقيس وعبد المجيد شتات : التربية العملية ، المرحلة الثالثة ، طـ٢ ، سلطنة عمان: دائرة إعداد وتوجيه المعلمين (١٩٩٠)

٣- جوزيف لومان : إتقان أساليب التدريس ، ترجمة حسن عبد الفتاح عمان : مركز الكتاب الأردني (١٩٨٩).

٤- حافظ فرج : الواجبات المنزلية لتلاميذ الصفوف العليا من مرحلة التعليم الابتدائي بالمدارس الخاصة والحكومية فى سلطنة عمان ، فى دراسات تربوية ، المجلد الرابع ١٩٩٢ ، ص ص ٧٣-١٠٩ .

٥- روث سترانج : الواجبات المدرسية والاستذكار الموجه، ترجمة جابر عبد الحميد ، ط٢ ، القاهرة : الهيئة العامة للكتاب (١٩٧٧).

٦- عبد الرحمن القواسمة : أثر التغذية الراجعة فى الواجبات البيتية على التحصيل فى الرياضيات ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، ١٩٨٥.

٧- عبد الله بن إبراهيم حافظ : العلاقة بين الاهتمام بالواجبات المنزلية التحصيل الدراسي ، وبين كل من العمر الزمنى لطلاب المرحلة المتوسطة وعمل آبائهم فى مجال التعليم ، فى مجلة جامعة الملك عبد العزيز ، العلوم التربوية ، م٦ ، ١٩٩٣.

٨- عزت جرادات وآخرون : التدريس الفعال،ط٤ ، عمان : دار الفكر (دت).
٩- فؤاد محمد موسى : أثر الواجبات المنزلية الاكتشافية على تحصيل التلاميذ فى الرياضيات فى مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة ، العدد ٨، ط ديسمبر ١٩٨٦ .
١٠-محمد سويلم البسيونى : أثر استخدام بعض الأساليب فى الواجبات المنزلية على تحصيل التلاميذ فى مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها فى مجلة كلية التربية بدمياط ، العدد ١٥ ، ط (يونية ١٩٩١).
١١-ولترديك ، وروبرت ريز : التخطيط للتعليم الفعال ، ترجمة محمد ذيبان غزاوى ، عمان : (د.ن) (١٩٩١).

الفصل الحادي عشر

الذاتيـــة الثقافيـــة وتعليـم الكبـار

- أولاً: المقدمـــة
- ثانياً: المناهج الدراسية وتعليم الكبار
- ثالثاً: تعريـف بالمصطلحـات.
- رابعاً: توجهات الذاتية الثقافية.
- خامساً: تـوصيـات ومقترحــات.

الفصل الحادي عشر
الذاتيـــة الثقافيـــة وتعليـــم الكبـــار *

أولاً: المقـــدمـــة :

إننا نعيش اليوم عصراً تطلق عليه مسميات كثيرة ، منها عصر العلم ، وعصر التكنولوجيا ، وعصر التغيير السريع ، وعصر التنمية ، إلا أنه بحق يمكن أن يوصف بما هو أشمل وأعمق ، بأنه عصر التغير الثقافى والحضاري السريع والشامل ، وأنه عصر أوصد أبوابه أمام الإنسان غير المثقف ، ولم يعد يعطى جواز المرور للتحضر والتقدم والرقى ، إلا للفرد المثقف ، والمجتمع العارف المفكر،المعد لمجابهـــة مقومات هـــذا العصر وتحدياته.

والتربية بأوسع معانيها هى عملية الارتباط بالثقافة والتلاؤم معها ؛ ولذلك تبدو أهمية أن تتولى التربية دورا فاعلا فى توجيه التغيير الثقافى فى دعم بنية الثقافة الذاتية ، وتأصيلها ، وتعزيز توجهاتها المستقبلية ، إسهاما فى تأكيد هوية المجتمع والحفاظ على ذاتيته الثقافية.

إن التربية فى سباق مع الحضارة الحديثة – حضارة التكنولوجيا والمعلوماتية – ولا نعنى بالتربية التعليم النظامي وحده فى مراحل التعليم المختلفة ، بل تلك الشبكة الواسعة من النشاطات التربوية ، والتثقيفية ، التى نجدها فى التعليم غير النظامي ، ولا سيما تعليم الكبار. فتعليم الكبار بصفته وثيق الصلة بالنظام التعليمي القائم فى المجتمع ، عليه أن يعكس هو الآخر

---

*أستاذ دكتور: محمد حسن المرسي.

روح الأمة ، ويجب أن يستجيب لكل ما تفرضه الحياة من متغيرات ، والاهتمام الأكبر فى تعليم الكبار فى العالم العربى يتجه إلى محو الأمية ، وذلك أمر منطقي ، يتفق مع نسبة الأمية العالية ، ولكن الأمر غير المنطقي – وهذا هو الأهم – أن تكون غير مرتبطة بشخصية الأمة ، وتراثها الروحي والحضاري.

إن الأمية فى مجتمعنا إذا نظرنا إليها من زاوية التنمية الثقافية تعنى أن ما يقرب من نصف سكان المجتمع – أو يزيد – لا يقرأ ولا يكتب ، أى أن نصف المجتمع يعيش ثقافة مشافهة ، ثقافة تكريس النقل ، وتغييب العقل، وتكريس الصمت والهيمنة ، والأمية من هذه الزاوية آلية من آليات التخلف ، وتجهيل الناس ، وإعادة إنتاج الخرافة والأسطورة، والنكوص إلى الماضي ، وتعطيل طاقات الناس المبدعة ، إنها فى النهاية عامل رئيس فى كل ردة حضارية تعيشها بلادنا ، ومعوق من معوقات جهود التنمية الثقافية والاجتماعية ، ومن هذه الزاوية أيضاً يجب أن تصبح جهود محو الأمية جزءاً لا يتجزأ من جهود التنوير والتنمية الثقافية والنهضة، ولقد آن الأوان أن نتجاوز مناهجنا القديمة عن الأمية ومحو الأمية فما زالت تركز على موضوعات ضيقة متكررة ، تنحصر فى بعض جوانب السياسة العامة ، وبعض الجوانب المتصلة بالكفاية الإنتاجية ، وحقوق العمل والعمال ، فى الوقت الذى ينبغى أن تنادى فيه بثقافة متفتحة ، تحرر العقول من تسلط مجموعة من الأفكار التقليدية ، وتنطلق بها إلى عصر العلم الواسع ، والمعرفة المتجددة.

ويرى (توفلر) أن ما نسميه تعليماً اليوم ، ليس إلا مفارقة تاريخية ميئوساً منها، وأن مدارسنا تتراجع فى اتجاه نظام يحتضر ، أكثر من اتجاهها نحو المجتمع الجديد الذى ينبثق ، إن طاقاتها الهائلة ما زالت موجهة لصياغة رجال

من طراز عصر التصنيع ، رجال مسلحين من أجل البقاء فى ظل نظام سيموت هو ذاته قبل أن تدركهم الوفاة.

ويقول (آلان) من الغريب ، بل ومن المحزن أن نتأمل المدى الذى وصلنا إليه من حيث الميل إلى تناسى الغاية الاجتماعية لتعليم الكبار ، أو إلى الحط منه إلى درجة اعتباره فرصاً للتحسين الذاتى لأحوال الفرد ، إننا نواجه عصر تعليم الكبار الجماعى ، إذ يلوح فى الأفق التعليم الجماعى من أجل التفاهم الاجتماعى ، والثقافي ، والدولي ، فى سياق الحياة القائمة ، بحيث سيصبح ذلك بمثابة المشكلة الكبرى ، والاهتمام الإنساني لرجـــال التربية.

إن محو الأمية فى إطار التنوير إنما ينبغى أن يكون حركة نقدية أيضاً ، تهدف إلى تحرير قطاع كبير من الناس ، من أغلال الأمية والجهل ، وثقافة الصمت ، استنهاضاً لقواهم، وتعبئة لها فى سبيل تحقيق تنمية ثقافية ، ونهضة المجتمع وترقيته.

ولقد أصابت (اليونسكو) حين أعلنت مفهوم محو الأمية الحضاري والثقافي، والذى أخذت به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، كما أصابت (اليونسكو) حين أعلنت العقد ١٩٨٨ – ١٩٩٧ عقداً للتنمية الثقافية ، وقد حددت أربعة أهداف لهذا العقد ينبغى إنجازها وهى :

- مراعاة البعد الثقافى فى التنمية.
- تـــأكيد الذاتية الثقافية.
- زيادة المشاركة فى الحياة الثقافية.
- النهـــوض بالتعاون الثقافى الدولى.

ثانياً: المناهج الدراسية وتعليم الكبار :

. ومن الملاحظ أن المناهج الدراسية لمحو الأمية تشهد اليوم اهتماماً متزايداً نتيجة للتطور الذى طرأ على المفهوم ، وتحوله من المفهوم التقليدي ، إلى المفهوم الحضاري.

غير أن الجهود الكثيرة التى بذلت وتبذل ، فى مجال محو أمية الكبار لم تؤت الثمرة المرجوة حتى الآن وثقافتنا ونظام تعليمنا وسياقاتنا المجتمعية تعانى من التشوه والقصور ، وتتجه فى كثير من الحالات إلىٰ تزييف التغيير من خلال الشكل دون المضمون ، ومن تجميل للسطح بما لا يمس الأعماق .

ولما كان المنهج الدراسي هو حجر الزاوية الذى تلتقي عنده مكونات العملية التعليمية، والقوة الوحيدة التى تكتنف بين جنبيها أشكال التفاعل بين المعلمين والطلاب ، كما أن الكتاب المدرسي أداة ، تحقق التربية بواسطته أهدافها ، ومن خلالها تنفذ إلى شخصيات الطلاب فتحدث فيها ما تنشد من أنماط التغيير ، وتخلق لديها ما تريد من أشكال الانتماء ، ومن بين هذه المناهج تحتل اللغة العربية وكتبها موقعاً متميزاً ، فاللغة تعد طريقاً للحضارة ، وحافظة للفكر الإنساني مكنت الإنسان من حفظ تراثه الثقافى والحضاري ، وباللغة يتعلم الإنسان من الآخرين ، ويكتسب معارفه ، وجزءاً كبيراً من ثقافته، وخبرته ، ومهارته فى العيش فى مجتمعه المحلى والعالمي كما أنها تمثل بالنسبة للمناهج الدراسية أداة مهمة ، لا بكونها فقط أهم أدواته لغرس الانتماء والولاء الوطنى ، وتنمية القيم والحفاظ عليها ، ومسايرة العلم الحديث وتطبيقاته المعاصرة، بل

لأن من وظيفة المناهج الحفاظ على التراث الثقافى ، وتنميته ، وإحياءه ، وتنقيته ، وتطـويره ، ونقله من جيل إلى جيل.

إن مصر اليوم تجتاز طوراً مهماً من تاريخها المعاصر ، وتبذل جهداً كبيراً فى سبيل تحقيق التنمية الشاملة ، وتضع لذلك خططاً طموحة للتقدم الاقتصادي ، والاجتماعي ، والثقافي ، ولا يمكن لهذه الأهداف أن تتحقق مع وجود هذا العدد الهائل من الأميين.

فالأمية ما تزال ثابتة الجذور فى أرضنا تقف حائلاً دون سرعة التطور ، مع تطور العالم السريع ، وليس بالإمكان تصور تنمية ونهضة فى المجالات الاقتصادية والثقافية ، والاجتماعية ، والسياسية ، دون القضاء على الأمية على أساس خطة عملية ، وفى أقصر وقت ممكن ، وعلى أساس من جعل برامج الأمية أداة التطوير الثقافى والاجتماعي والمهني للدارسين ويعزو (البيلاوى) فشل كثير من مشروعاتنا فى محو الأمية لتجاهلها هدف التنمية الثقافيـــة كهدف قومي ، كما يرى أن الناس كما تفكر تعيش ، وكما تؤمن تسعى ، وكما تعتقد تتصرف ، الثقافة هى حياة الناس ، وحياة الناس هى واقعهم الثقافى ، ولذلك فإن مدخل التنمية الثقافية ، مدخل أساسي وجوهري لمعالجة التخلف ، وينبغي أن يكون جزءاً لا يتجزأ من أى مشروع نهضوى قومي ، تسعى إليه بلادنا.

ولقد تطور مفهوم تعليم الكبار من الأبجدة إلى المفهوم الحضاري الثقافى ، فلم يعد يعنى تمكين الدارس من فك رموز الكلمة ، بل تمكينه من فك رموز العالم ، كما أصبح تعليم الكبار يرتبط في كل مكان بعقيدة التحديث ، وبعث الديمقراطية.

ولا يحتاج الباحث المدقق فى المسألة الثقافية العربية إلى كبير عناء كى يكتشف عمق أزمة الثقافة فى المرحلة الراهنة ، فقد تسرب التغريب ، والاستلاب الثقافى شيئاً فشيئاً إلى وعى المواطن ، ولا وعيه دفعة واحدة .

كما أنه من الملاحظ أن العالم تنتابه فى هذه الفترة من أواخر القرن العشرين موجـــة من التحولات جعلت حياة المجتمعات كلها مختلفة حتى الجذور ، عنها فى العصور السابقة، وهذه التحولات تشكل فى حد ذاتها ثورة ثقافية خطيرة ، كما تفــرض مجموعــة مــن التحديات الثقافية لكل أمم الأرض ، وهى تشكل بالنسبة للأمم العريقة ذات التــراث الثقافى الوطيد كالعرب، تحديات أكثر قسوة وخطرا ، وإذا كان الغرب يواجه أزمة ثقافية فى هذا العصر فهى أزمة تختلف عما تواجه الشعوب الأخرى ومنها العرب ، قد تكون أزمة الثقافة فى الغرب ناشئة عن اختلال التوازن بين القيم الأخلاقية والاجتماعية وبين المعطيات التقنية ، وقد تكون ناشئة عن الإفراط فى نمو الثقافة الاستهلاكية ، أو عن كليهما معا ، أما أزمة الثقافة فى المجتمعات النامية فتتجلى فى تخلف البنى الحضارية عن معطيات العصر، وقصورها عن التلاؤم المناسب معها ، وفى عجز وسائلها فى الدفع عن ذاتها تجاه أخطار القوى الخارجية من مختلف الأنواع.

والوطن العربى بحكم ما هو عليه من مظاهر كثيرة للتخلف محتم عليه أن يقيم جسورا تمتد إلى مصادر القوة والمعرفة فى عالمنا المعاصر ، لكن المشكلة الكبرى التى يجب التفكير فيها والتحسب لها أنه إذا كان (الاعتماد المتبادل) قد أصبح حتما فإن المخاطرة بالمصالح الوطنية والاهتمامات القومية إنما هى

مخاطرة بمستقبل الأمة . إن أخشى ما نخشاه هو أن يؤدى التوجه المعاصر نحو العولمة والكوكبية إلى تذييل الأمة العربية ، وتفكيك عرى ذاتيتها ودمجها فى كيان عالمي مهيمن يكيف الأمور ويوجه المسار إلى ما يعزز هيمنته ويؤكد مصالحه وحدها.

ذلك أن ميكانيزم الشمولية العالمية يقوم على تناقض صارخ : فهو إذ يطمح إلى توحيد العالم تحت مظلة مفهوم واحد ، يجزئه ويعمل على تقسيمه إلى فقراء فاقدين للأمل فى تحسين أوضاعهم ، وأغنياء صم الآذان عن سماع نداء التضامن ، وهو إذ يغلب الطابع المادي ويحارب المقدس ، يدفع المهمشين إلى الارتماء فى أحضان الذين يوظفون الدين لخدمة مآرب سياسية.

إن الأقمار الصناعية وما تحمله والتكنولوجيا المتطورة وما تجلبه تعرضنا لأنماط من الاستهلاك وضروب من القيم والعلاقات تؤثر فينا أفراد وجماعات مما يعرض الثوابت التى لدينا فى مجال المفاهيم والقيم والعلاقات إلى الاهتزاز، فننقسم إزاء ذلك إلى فريق يدافع عن هذه الثقافة الوافدة والتعرض لها والاختيار منها بدعوى العلم والحداثة ، وفريق يرفضها حفاظاً على تقاليد الماضي والحاضر.

إن التحصين الحقيقى فى مواجهة هذا التدفق الإعلامي الثقافى الوافد هو وعى الفرد والمجتمع وقدرتهما على الفرز النقدى والاختيار والتمثل من بين ما يتساقط عليه ، إذا كان لهذا المجتمع أن يحافظ على هويته الحضارية القومية ، ويحفظها من المسخ أو الذوبان فى الوقت الذى لا يتحول فيه إلى متحف تراثي جامد ومنغلق ؛ ولهذا أوصى وزراء التربية والوزراء المسئولون عن التخطيط الاقتصادي فى الدول العربية ، فى مؤتمرهم الذى عقد بالقاهـرة (يونيو

١٩٩٤) بضرورة تطوير المناهج ، وتحسين مضامينها، وإدخال مفاهيم الديمقراطية والمساواة،والسلام القائم على العدل ، مع التأكيد فى الوقت نفسه على أهمية تعزيز الذاتية الثقافية للأمة العربية،والتسامح والتفاهم بين الثقافات.

ولكن المشكلة تنحصر فى تحديد ماهية الذاتية الثقافية ، وتوجهاتها التى يجب أن تضمن فى كتب المراحل التعليمية المختلفة عامة ، وكتب تعليم الكبار خاصة ، فكثير من الناس يعتقد أن الذاتية الثقافية تعنى التراث والماضي ، وأن التوجهات يجب أن تقتصر على الدوائر : الوطنية ، والعربية ، والإسلامية ، وبعض آخر يرى أن الذاتية الثقافية لا تعنى الانغلاق والتراجع ، بل تعنى الانفتاح على الثقافات الأخرى.

ثالثاً: تعريـــف بالمصطلحـــات :

الذاتيـــة الثقافيـــة :

يعرفها (زيادة) بأنها وجه الثقافة الموحـــد ، والمميز ، الذى يشعر المرء بأنه ينتمي إلى ثقافة معينة ، ويجعل الأفراد يشعرون بالتماثل والتقارب ، والانتماء إلى تراث واحد ، وفكر واحد.

ويعرفها (عبد الكافى) بأنها ذلك الأسلوب الذى نستوعب به تاريخ الجماعة، وتقاليدها وعاداتها،وأساليب حياتها، وإحساساً بالخضوع والمشاركة فى تشكيل قدر مشترك ، ولذا فهى تعنى الطريقة التى تظهر فيها أنفسنا فى ذات كلية.

وعرفها (طعيمة) بأنها الطـــريقة التى تظهر فيـــها أنفسنا فى ذات كلية ، حيث نرى انطباعاتنا الخاصـــة بصفـــة مستمـــــرة ، مما يمكننا من بناء شخصياتنـــا من خـــلال التعليم ، والتعبير عنها فى العمـــل الذى يؤثر بدوره فى العالم الذى نحيـــا فيه ، وعلى الرغـــم مـــن أن الذاتية الثقافية لا تتـــأكد بالضــــرورة على هذا المنوال ، وعلى الرغم من أن أشكالها وتكويناتها ، قـــد تكون غير واضحـــة ، إلا أنها تعـــد بالنسبة لكل منا كأفـــراد نوعاً من المعادلة الأساسية ، التى تعزز بطريقـــة إيجابـــية أو سلبيـــة الطـــريقة التى ننتسب بها إلى جماعتنا وإلى العالم بصفة عامة.

ويعرفها (بوطالب) بأنها مجموعة الخصائص والمميزات التى ينفرد بها فرد ، أو شعب ، أو أمة ، وبما للأمة من انتصارات وانتكاسات ، وطموحات وانتماءات ، وخصائص تجعل من ينتمي إليها ذا ذاتية متميزة عن غيره، فيصبح ويبقى هو ذاته.

وعلى هذا يمكننا اشتقاق التعريف التالى للذاتية الثقافية ، من خلال تمثل ما سبق :

هى جماع الخبرات والمعارف ، والعقائد والمشاعر ، والتقاليد والأعراف ، والسمات التاريخية والإبداعات الفكرية واللغوية والروحية والفنية ، وأنماط السلوك التى تميز مجتمعاً فى فترة زمنية ممتدة ، نابعة من الماضي ، نابضة فى الحاضر ، ومنطلقة إلى مستقبل أفضل تلتقي فيه مع غيرها من الثقافات الأخرى فى تحاور مثمر أخذاً وعطاءً ، وتأثيراً وتأثراً دونما انغلاق أو انبهار أو ذوبان.

رابعاً: توجهات الذاتية الثقافية :

تكاد الأدبيات التى تناولت موضوع الذاتية الثقافية ، والدراسات التى عالجت هذا الموضوع المهم تجمع على أن توجهات الذاتية الثقافية ، هى التوجهات الآتية :

١ـ التوجه الوطنى (المصري) :

تنص وثيقة تطوير التعليم على تأكيد الذاتية الثقافية للشخصية المصرية ، وترى أن هذه الذاتية هى العمق الاستراتيجي ، والأصالة العميقة التى يجب أن تعمل المدرسة على تكريسها ، والمحافظة عليها ، كما تنص على أن هذه الذاتية شرط لتأكيد النسيج الاجتماعى والوطني ، وأن التعليم سلاح فعال ، فى تجسيد هذه الذاتية الثقافية ، وتنميتها، وإبراز أصالتها ؛ لتدعيم وحدة المجتمع كيانا ، وفكراً ، كما يرى (عبد الكافى) أن الذاتية الثقافية ضرورية لتأكيد الانتماء السياسى ، والاجتماعي ، وتحقيق المواطنة الكاملة والنشيطة للمواطنين.

إن انتماء الفرد إلى ثقافة معينة ؛ يشعره بالوجود ضمن إطارها ، والتوحد معها، والمشاركة فيها ، والحرية ضمن أجوائها ، كما أن الثقافة تنتظم جماع السمات المميزة للأمة من مادية وروحية وفكرية وفنية ووجدانية. وتشمل مجموعة المعارف والقيم والالتزامات الأخلاقية المستقرة فيها ، وطرائق التفكير والإبداع الجمالي والفني والمعرفي والتقني ، وسبل السلوك والتصرف والتعبير، وطرز الحياة . كما تشمل أخيراً تطلعات الإنسان للمثل العليا ومحاولاته إعادة النظر فى منجزاته والبحث الدائب عن مدلولات جديدة ، وقيمه ، ومستقبلة، وإبداع كل ما يتفوق به على ذاته.

٢ـ التوجـه العربـي :

يرى (عمار) أنه على ضوء مخاطر الهيمنة الثقافية ، وآلياتها ، وبرامجها، تغدو الضرورة ملحة على أجهزة الثقافة العربية ، وقنواتها المختلفة ، للاهتمام ببرامج الحفاظ على الهوية الثقافية للحضارة العربية ، وإبراز قواعدها الأصيلة، وقيمها الروحية والاجتماعية ، والعمل على تجديدها لكي تتفاعل بثقة وإيجابية مع قيم الثقافات الأخرى.

ويرى (صابر) أن الثقافة العربية ، وأداتها التعبيرية اللغة العربية ، تحملت رسالة الوحدة عضويا ، ووظيفيا، وأصبحت المنطلق الحقيقى لمواجهة القضايا القومية ، من التجزئة القطرية ، والتخلف الاجتماعى ، والتسلط الأجنبي ، والعدوان الصهيوني ، وصولا إلى الوحدة ، والتحرر ، والتقدم ، تلك الغايات التى يصنعها الإنسان القادر ، والذى لا تتهيأ له تلك القدرة إلا عن طريق الثقافة، فهى التى تتعهد قابليات الإنسان بالإعداد الاجتماعى والسياسي ، والفكري، والعلمي ، والفني.

وإذا كانت هنالك أهداف عامة للتربية والتعليم من أجل بناء المجتمع يمكن إجمالها فى هدفين رئيسين : التعليم من أجل الإنتاج ، والتعليم من أجل بناء المجتمع وتنميته ، فإنه فيما يختص ببلادنا العربية يمكن أن يضاف هدفان آخران : الأول هو إضفاء الطابع الديمقراطي للتعليم ، والثاني خلق الشعور بالوحدة الثقافية وبناء الهوية الثقافية القومية للأمة مع إبراز التوازن مع الطابع الإنساني.

إن الثقافة تراث قومي قبل أن يكون إنسانياً ، وإبداعها عطاء قومي بالإضافة إلى أنه إنساني ، وقومية الثقافة تعنى أولا العطاء على المستوى القومى ، كما تعنى التكامل بين الأقطار العربية ، وهذا يعنى أن الثقافة العربية واحدة موحدة ، وأن لغتها هى العربية ، وأن تراثها ذلك التراث العريق الأصيل الموروث ، الذى يجده كل عربي داخل ذاته بشكل عفوي.

ولا تعنى قومية الثقافة أى تعصب أعمى ، أو تعاليا على الشعوب الأخرى، وإنما تعنى العنصر الثقافى التعبيري المميز لهذه الثقافة والذى كان وما يزال يجمع شتات الأمة ، ويحدد ذاتيتها ، ويشكل هويتها الحضارية التى تميزها من غيرها من الأمم.

٣- التوجــه الإسلامي :

لا يمكن الحديث عن تنمية ثقافية ، وتخطيط ثقافي فى الوطن العربى ، دون الحديث عن تنمية القيم الدينية التى تشكل حجر الأساس فى الثقافة العربية جميعاً ، ويعتبر المدخل إلى منظومة القيم ، وإلى مجموعة الخصائص فيها ، ولا يعنى ذلك توظيف الدين لخدمة العمل الثقافى ، ولكن إقامة التنمية الثقافية فكرا ، أو تنفيذا على أساس مكين من الإيمان الواعي ، ومن المثل التى تستمد قوتها وهديها من المصدر الإلهي ، فليس الدين عبادات فقط ، ولكنه معاملات أيضا ، وطرائق سلوك ، وعلاقات بشر ، ومناهج فكر وعمل ، وتنمية القيم الدينية واستلهامها لا يربط الثقافة بإطارها الفكري العام فحسب ، ولكن يربطها قبل ذلك بجذورها الأصيلة ، وتراثها المكون ، ويبرز من خلال ذلك هويتها الذاتية المميزة ، لذا فإنه لا يمكن فهم الثقافة العربية واستيعابها دون فهم الإسلام الكامن فى نسيجها التكويني واستيعابه.

إن التراث الحضاري الإسلامى هو الركن الأساسي فى تكوين الثقافة العربية ، والنبع الأصيل فيها عقيدة ، وقيما ، وتشريعا ، وهو الذى يميزها عن غيرها من الثقافات الإنسانية، وإذا كان تراث الإسلام هو أهم ما تمخضت عنه العبقرية العربية وأعظمها ، فالإسلام بدوره قد منح العروبة وجهها الخاص بين الثقافات الأخرى ، ومكنها من العطاء ، ومن العالمية فى السمات.

ومع أن التوجهين : العربى ، والإسلامي ، قائمان على مستويات مختلفة فى المشاريع القطرية وفى الممارسات العلمية ، إلا أنهما يحتاجان إلى إرادة جماعية تتمثل فى خطة قومية شاملة ، ويحمد للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، أنها أنشأت جهازا متخصصا لهذه المهمة القومية هو "جهاز التعاون الدولى لتنمية الثقافة العربية الإسلامية".

د. التوجـــه العالـــى :

يرى (زكى مبارك) أن الثقافة هى خلاصة المعارف والتجارب ، ولا يغمض عينيه عن تجارب غيره إلا غافل أو جهول ، أما العاقل فيتطلع إلى مختلف المعارف والثقافات فى مختلف الممالك والشعوب ، الاستقلال فى عالم السياسة هو السيادة ، وهو شيء يختلف عن الانعزال ، فالأمة المستقلة تسود ولكنها لا تنعزل ، لأن العزلة ليست من مذاهب الأحياء ، وكذلك نقول فى استقلال الثقافة العربية عن الثقافات الأجنبية ، فنحن نريد أن تكون للأمم العربية ثقافة لها خصائص وأصول ، ولكننا ننكر انقطاعها عن الثقافات الأجنبية ، لأن الانقطاع عن العالم من علائم الضعف والخمود.

ويرى (زيادة) أن الذاتية الثقافية العربية لم تكن فى تاريخها الطويل معزولة عن الهويات الثقافية الإنسانية ، بل إنها عايشت ثقافات الأمم منذ أقدم العصور ، وصمدت فى احتكاكها معها ولقائها بها ، وتفاعلت معها تفاعلا إيجابيا أخذت منها وأعطتها وأفادت واستفادت ، اغتنت بها وأغنتها ، انفتحت عليها وتفتحت لها دون أن تفقد ملامح هويتها ومقومات أصالتها ، بل كان اللقاء خصبا فيه تواصل وتفاعل ، فتمثلت ما أخذت دون أن تمثل له ، وبقيت على نزوعها الإنساني دون ذلة ولا استعلاء.

ويرى (صابر) أن الأمة العربية ونشاطها القطري والقومي فى مجال التنمية الثقافية تستهدى بوعي ناضج وبإرادة فاعلة لوضع استراتيجية عربية قوية تبقى على أصالتها وتمكنها من المعاصرة الإيجابية بالعطاء عن قدرة ، والأخذ عن اختيار فى حوار ثقافي متكافئ مع الثقافات الأخرى.

كما يؤكد على أن الذاتية الثقافية تتمثل فى التراث الفكري ، وفى الرؤية الحضارية ، عبر اللغة القومية ، وفوق ذلك فإن تحقيق هذه الذاتية وتنميتها وإغنائها هو السبيل إلى المشاركة الإيجابية فى الثقافة الإنسانية فى عمليات التبادل والتعاون مع الثقافات الأخرى .. فليس هناك إذن تعارض بين تنمية الذاتية الثقافية والتفتح على الثقافات الأخرى ، والتعامل معها من موقف الند القادر ، بل إن تلك التنمية هى سبيل التفتح الإيجابي وليس التقليد والمسخ فإهمال تأكيد الذاتية الثقافية دعوة إلى الانسلاخ الاجتماعى وإلى الاغتراب الفكري ، وهى أمور تعانيها شعوب كانت ذات يوم مصدرا من مصادر الإشعاع الثقافى.

إن المثل الواضح لهذا عبر التاريخ هو أن العمل الفكري والثقافي لا يحمل جنسية سياسية وإنما يحمل جنسية حضارية ، ينتسب إلى اللغة التى أنتج بها وإلى المناخ الثقافى لتلك اللغة ؛ ذلك أن اللغة ليست رموزا وحسب ، ولكنها أيضا فكر، وهى ليست شكلا وحده ، ولكنها كذلك مضمون متلازم ومتكامل معه.

ويرى (عبد الطالب) أن الذاتية الثقافية ليست مطابقة للانغلاق كما تعرض فى كثير من الأحيان ، بل هى السبيل الوحيد للمشاركة الإيجابية فى العطاء الفكري ، لأن المشاركة لا تتحقق إلا من خلال التعامل مع أطراف مختلفة وإلا أصبحت المشاركة مماثلة وليست تبادلا ، فالذاتية فى هذا التصور تعنى التنوع، تنوع المصادر والمنابت والوسائل والصيغ والأهداف والقيم ، التى تشكل بخصوصيتها تكامل الحضارة فى وظيفتها لسد احتياجات الإنسانية بمختلف صورها . إن تنمية الذاتية الثقافية هى تحقيق للتفتح الثقافى وتمكين اللغة العربية من استعادة دورها الحضاري تمكينا لها من الإسهام العالمي فى حركة العلم والثقافة الإنسانية ، كما يرى أن التركيز على الذاتية الثقافية لا يمكن اعتباره بأي حال نوعا من التشجيع للمجتمعات النامية كي تنغلق على نفسها وترفض التحولات والتحديث ، وإنما يجدر اعتباره مدخلا إلى التقدير المتبادل بين الثقافات العالمية.

ويرى (عمار) أنه لابد للدول النامية ومن بينها الدول العربية من نظرة بديل للتنمية والتقدم ، تقوم على أساس نماذج جديدة تنبثق من واقعها وعناصر الدينامية الثقافية المتجددة فيها ، بحيث تمثل المنطلقات الذاتية الحضارية المحرك الدائم لنشاطاتها الإنمائية ، ومن خلال الحركة الإنمائية المعتمدة على الذات الحضارية تأتى العناصر التكنولوجية منقولة ومكيفة لتدفع بهذه المنطلقات

الحضارية الأصيلة ، وبهذا تصبح التنمية من المنطلقات الحضارية الذاتية هى الإطار المرجعي للاقتباس والتبادل مع الحضارات الأخرى دون انبهار أو عقد، إن التنمية ليست مجرد عملية اقتصادية تكنولوجية وإنما هى قبل كل هذا عملية بناء حضارى تؤكد فيه المجتمعات ذواتها وخصائصها وتطور مقومات هويتها الإنسانية فى إطار التعاون الإقليمي والدولي أخذاً وعطاء.

كما يؤكد (البسام) أنه لا يكفى فى تعليم الكبار نهوضهم بمهمات العمل والتعلم فى الحدود المهنية والأسرية الضيقة بل عليهم أن ينهضوا بالمشاركة فى الأنشطة المجتمعية على المستويات المحلية والقطرية والقومية ، والإنسانية فى توازن سليم .ويرى أن الحفاظ على الهوية الثقافية وعلى تأكيد أصالتها ومعاصرتها بتميزها وقدرتها على الإبداع كغاية رئيسة لتعليم الكبار، لا يتعارض مع الانفتاح على الثقافات الإنسانية . كما يذكر أن من بين أهداف تعليم الكبار إسهامه فى تنمية التفاهم الدولى وتقدير ثقافات الشعوب ومحاربة التعصب العنصري ، وصولا إلى التعاون الدولى المستند إلى المساواة وإلى السلام العالمي القائم على الحق والعدالة.

٥- التوجـه العـام :

وهذا التوجه يمد الدارس بالمعارف ، والحقائق ، والمعلومات ، والمفاهيم اللغوية ، والرياضية ، والعلمية ، والحياتية ، تلك المعلومات التى لا تندرج تحت توجه معين من التوجهات التى سبق ذكرها.

خامساً: تــوصيــات ومقترحـــات :

على ضوء ما سبق عرضه ؛ نوصى بما يلى :

١-الاهتمام بالتوجهات المختلفة للذاتية الثقافية ، على أن تكون من أبرز أهداف المناهج فى مراحل التعليم المختلفة ، وفى تعليم الكبار بالدرجة نفسها من الاهتمام.

٢- مراعاة الأوزان النسبية للتوجهات المختلفة للذاتية الثقافية ، لإحداث التوازن بين هذه التوجهات .

٣- العناية بإخراج الكتب الدراسية ، والاهتمام بما تحويه من صور وخرائط ، وجداول ، ورسوم ، على أن تكون ممثلة للتوجهات المختلفة للذاتية الثقافية.

٤- الاهتمام بالتوجهات : الإسلامية ، والعربية ، والعالمية ، حيث ظهرت ضآلة العناية التى منحت لهذه التوجهات الضرورية .

٥- ضرورة المراجعة للمناهج ومحتويات الكتب ، للتحقق من مراعاتها للتوجهات التى عرضناها.

٦- وضع مــزيد من الضوابط ، أمام لجان تأليف الكتب ، بما يكفل تأليفها على أسس علمية متكاملة.

٧- الاهتمام بالأسس الثقافية للمناهج ، وإشاعة مناخ ثقافي حافز للفكر المبدع، والحوار الخلاق.

المراجع

١- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافى : التعليم وبث الهوية القومية فى مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ، ١٩٩١.

٢- جابر عبد الحميد جابـــر : التعليم وتحديات القرن الحادى والعشرين من أعمال مؤتمر تربية الغد فى العالم العربى ،جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العين ٢٤ - ٢٧ ديسمبر ١٩٩٥.

٣- حامد عمار : فى بناء الإنسان العربى ، القاهرة ، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية ، ١٩٩٢.

٤- حامد عمار: من همومنا التربوية والثقافية ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٥.

٥- حســن حسين البيلاوى : التنمية الثقافية والتنوير مدخل إلى محو الأمية، فى التربية المعاصرة ، العدد ٢٨ ، السنة العاشرة، سبتمبر ١٩٩٣.

٦- رشدي أحمد طعيمة : معوقات توجيه العلوم توجيها إسلاميا، فى شئون اجتماعية، العدد ٣٨ ، السنة العاشرة ، صيف ١٩٩٣.

٧- رشدي أحمد طعيمة : الذاتية الثقافية فى مناهج اللغة العربية وكتبها ، المجلة العربية للثقافة ، السنة ١٤، العدد ٢٨ مارس ١٩٩٥.

٨- زكى مبارك : الثقافة العربية هل ينبغى استقلالها عن الثقافات الأجنبية؟ فى دراسات تربوية ، المجلد ٢، ج٨ سبتمبر ١٩٨٧، نقلا عن : مجلة الهلال نوفمبر ١٩٣٦.

٩- زكى نجيب محمود : هموم المثقفين ، ط٢ ، القاهرة ، دار الشروق ١٩٨٩ .

١٠- سعيد إسماعيل على : السياسة التعليمية للنظام التربوي ، ضمن أعمال مؤتمر تربية الغد فى العالم العربى، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العين ٢٤-٢٧ ديسمبر ١٩٩٥.

١١- السيد سلامة الخميسي : الإعداد الثقافى للمعلم ومشكلة الهوية الثقافية فى أقطار الخليج العربى ، التربية المعاصرة ، العدد٢٤ السنة التاسعة ، ديسمبر١٩٩٣.

١٢- ضياء الدين زاهر : تعليم الكبار من منظور استراتيجي ، القاهرة : مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية ، ١٩٩٣ .

١٣- طه جابر العلوانى : آفاق التغيير ومنطلقاته ، فى الاجتهاد ، العدد الرابع السنة السادسة ، ١٩٩٤.

١٤- عاصم السيد إسماعيل : تحسين برنامج التثقيف العام بالمؤسسة الثقافية العمالية فى مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة ، ١٩٨٨.

١٥- عبد العزيز البسام : الجوانب الثقافية فى محو الأمية وتعليم الكبار ، فى تعليم الجماهير ، العدد ٤٢ ، السنة الثانية والعشرون ، سبتمبر ١٩٩٥.

١٦- عبد العزيز عبد الله السنبل: محو الأمية والثقافة العامة ، فى تعليم الجماهير العدد ٤٢، السنة الثانية والعشرون ، سبتمبر ١٩٩٥.
١٧- عبد العزيز عبد الهادي الطويل : التعليم عن بعد فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار فى ج م ع ، دراسة تقويمية ، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة ١٩٩٣.
١٨- عبد الغنى عبود : في التربيـــة المستمرة ومحو الأمية وتعليم الكبار القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩٢ .
١٩- عبد الله عبد الدايم : دور التربية العربية في بناء القيم الإنسانية في شئون عربية ، العدد ٧٦ ، ديسمبر ٩٣.
٢٠- عبد المنعم محمد عبد الله: تصور مقترح للاستفادة من المستوى الثقافى كمدخل لمحو الأمية فى جمهورية مصر العربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية بأسوان ، ١٩٩٤.
٢١- عبد الهادي أبو طالب : أزمة الهوية فى نظم التعليم فى العالم الإسلامى، مجلة أكاديمية المملكة المغربية ، العدد ٨، ١٩٩١.
٢٢- على أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية، الرياض، دار الشواف، ١٩٩١.
٢٣- على راشد النعيمى ومصطفى إسماعيل : توجهات الذاتية الثقافية فى كتب تعليم اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات ، مؤتمر تربية الغد فى العالم العربى ، العين ، ديسمبر ١٩٩٥.

٢٤- على عبد الطالب : تعليم الكبار والذاتية الثقافية ، تعليم الجماهير ، العدد ٣١ السنة ١٤ ، يونيو ١٩٨٧.

٢٥- فادية محمد الغزالي : تقويم كتاب الثقافية العامة للكبار ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس ، ١٩٨٤ .

٢٦- فتحي على يونس : أسس ومعايير اختيار مادة تعليمية للكبار ، البحرين، مركز تدريب قيادة تعليم الكبار ، ١٩٨١ .

٢٧- القاضي طارق زيادة : الثقافة والهوية الثقافية ، فى الفكر العربى ، العدد ٥٤ ، السنة التاسعة ، ديسمبر ١٩٨٨.

٢٨- محمد أحمد الغنام : لتكن لنا ذاتيتنا الثقافية،دراسات تربوية،المجلد ٣، ج ١٢ ، مايو ١٩٨٨.

٢٩- محمد الميلى الإبراهيمي : خبرات وتجارب فى تطوير التعليم فى العالم العربى، ضمن أعمال مؤتمر " تربية الغد فى العالم العربى" جامعة الإمارات العربية المتحدة ٢٤ - ٢٧ديسمبر ١٩٩٥.

٣٠- محمد حسن المرسى : توجهات الذاتية الثقافية فى كتب تعليم اللغة العربية للكبار بجمهورية مصر العربية ، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ، العدد ٦٧، نوفمبر ١٩٩٧.

٣١- محمود كامل الناقة : التثقيف العام فى تعليم الكبار بالدول النامية أهميته دوافعه .مشكلاته . مستقبله ، ١٩٨٣ .

٣٢-محمود كامل الناقة : اللغة العربية والتحديات الثقافية التى تواجه مناهجنا ، ورقة عمل مقدمة للندوة الثقافية لتوجيه اللغة العربية مدينة العين ١/٣٠ - ١٩٩٣/٢/٣ .

٣٣-محي الدين صابر : قضايا الثقافة العربية المعاصرة ، تونس ،الدار العربية للكتاب ، ١٩٨٣ .

٣٤-مسعود ضاهر : الثقافة العربية فى مواجهة المتغيرات الدولية الراهنة ، الفكر العربي المعاصر،العدد١٠٠/١٠١،١٩٩٣ .

٣٥-مصطفى عمر التير: الثقافة العربية والتحديث خواطر حول الدور الاجتماعى للثقافة ، مجلة الوحدة ، السنة التاسعة ، العدد ١٠١/ ١٠٢ ، فبراير / مارس ١٩٩٣.

٣٦-مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية فى الدول العربية : المؤتمر الخامس لوزراء المسئولية عن التخطيط الاقتصادي فى الدول العربية، القاهرة ١١-١٤ يونيو ١٩٩٤ ، فى عدد خاص من مجلة التربية الجديدة ، العدد ٥٦ ، أغسطس ١٩٩٥ .

٣٧-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الخطة الشاملة للثقافة العربية، ط٢ ، تونس ، ١٩٩٠ .

٣٨- هشام أبو قرة : دور التعليم فى تنمية الذاتية العربية ، المستقبل العربي، السنة ٥ ، العدد ٤١ ، يوليو ١٩٨٢ .

٣٩- هـ . س.بولا : تعليم الكبار اتجاهات وقضايا عالمية ، ترجمة عبد العزيز السنبل تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٣.